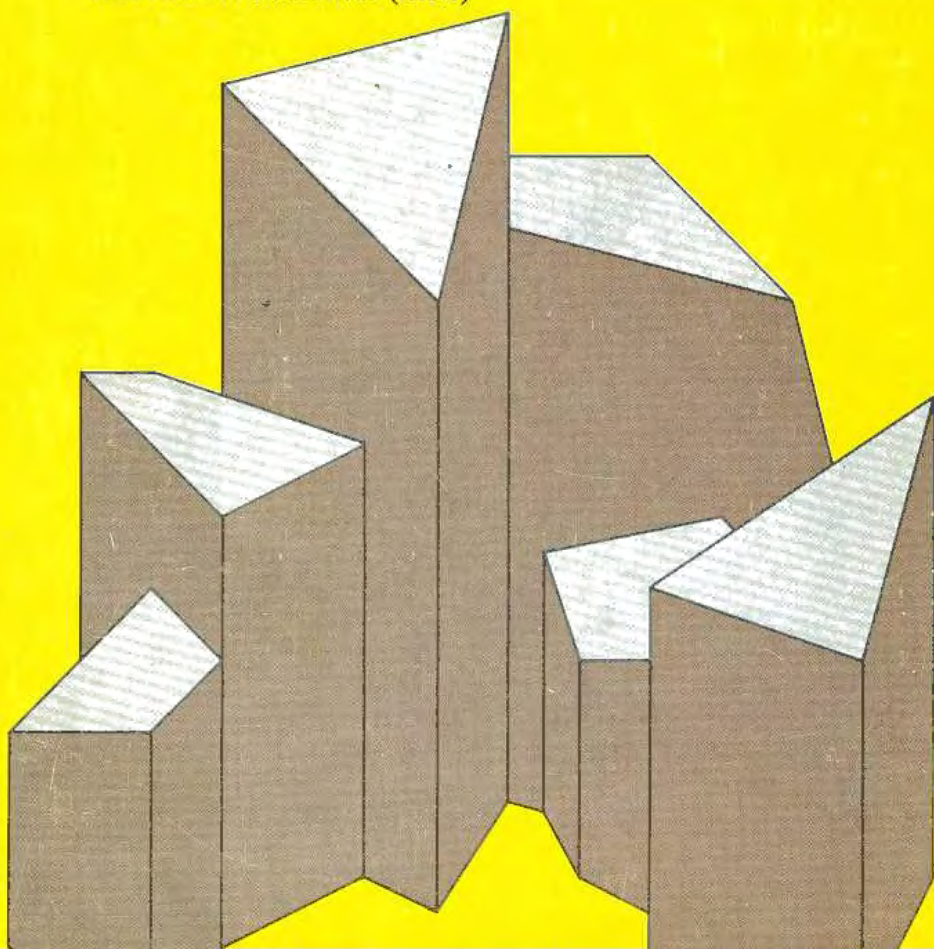


Una institución a la vanguardia de la reforma de la educación: El Instituto de Educación para la Región Atlántica

Gary J. Anderson y Joseph A. Lauwerys

Estudio preparado para el Servicio Internacional de Información sobre las
Innovaciones Educativas (IERS)



EXPERIENCIAS E INNOVACIONES EN EDUCACIÓN

Serie publicada en español, en francés y en inglés

Títulos publicados:

1. El caso TEVEC
 2. El proyecto sobre la evaluación de la idoneidad escolar
 3. Innovación en la enseñanza de la lectura en el Reino Unido
 4. Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación
 5. Cambios de la enseñanza secundaria y sus repercusiones en la educación permanente en Canadá
 6. Una escuela de la comunidad en Yugoslavia
 7. La escuela secundaria básica en el campo: una innovación educativa en Cuba
 8. Una experiencia de ruralización de la enseñanza: el IPAR y la reforma camerunesa
 - 9-10-11. La innovación de la educación en Asia: I. Singapur, Irán y la India
 - 12-13. La innovación de la educación en Asia: II. República de Corea e Indonesia
 14. El periodo experimental del bachillerato internacional: objetivos y logros
 15. El empleo de la radio por los grupos de estudio en la República Unida de Tanzania
 16. La reforma de la educación en Perú
 17. Establecimiento de una institución de enseñanza por correspondencia
 18. Participación de la juventud en el proceso de desarrollo: un estudio de caso en Panamá
 19. La innovación pedagógica al servicio de la reforma agraria: el ITA de Mostaganem, Argelia
 20. Formación postuniversitaria de los docentes: una experiencia nueva en Nigeria
 21. La innovación en Alto Volta: educación rural y enseñanza primaria
 22. El modelo peruano de innovación: la reforma de la educación básica
 - 23-28. Serie Asia. Seis estudios sobre la educación en la República de Sri Lanka (sólo en inglés)
 29. El Centro Universitario de Roskilde: una interpretación socio-económica de una innovación en Dinamarca
 30. Un modelo alternativo de educación básica: Radio Santa María
 31. La reforma educativa española y la educación permanente
 32. El proyecto de enseñanza de las matemáticas en el Caribe
 33. Innovaciones escolares en Suiza: particularidades y tendencias
 34. Reformas e innovaciones en África (sólo en francés e inglés)
 35. El INCE y la formación técnica y profesional en Venezuela
- (Continúa en la contratapa final)

Experiencias e Innovaciones en Educación N° 38

Una serie de la Oficina Internacional de Educación

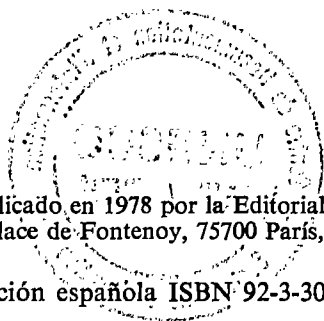
Una institución a la vanguardia de la reforma de la educación: El Instituto de Educación para la Región Atlántica

Por Gary J. Anderson y Joseph A. Lauwerys

Estudio preparado para el Servicio
Internacional de Información sobre
las Innovaciones Educativas (IERS)



Unesco — Paris 1978



Publicado en 1978 por la Editorial de la Unesco
7, place de Fontenoy, 75700 París, Francia

Edición española ISBN 92-3-301590-4

Impreso en Suiza por Imprimerie Courvoisier S.A.
La Chaux-de-Fonds, Suiza

© Unesco 1978 [B]

Prólogo

Este es el segundo volumen de la presente serie dedicada a una importante experiencia educativa en Canadá. Mientras que los *‘Cambios de la enseñanza secundaria y sus repercusiones en la educación permanente en Canadá’* se refería a los problemas de la enseñanza a nivel secundario, el presente estudio en cambio, tiene como marco la formación de los docentes a nivel universitario en las Provincias Marítimas. En abril de 1977, cuando se anunció la preparación de este trabajo, el Dr. Lauwerys escribió que:

“el Instituto de Educación de la Región Atlántica — institución de nuevo tipo — debe sin duda alguna su notable éxito, al hecho de que en gran medida se ha adaptado muy bien a la tradición canadiense y al medio social en que actúa. No obstante, hay también factores de carácter general o universal. Por ejemplo, la decisión sobre los problemas académicos y profesionales es de incumbencia de los maestros y educadores; el personal docente de un establecimiento de formación de maestros debe estar en contacto con las escuelas y todos sus miembros ser docentes experimentados, algunos de ellos aún deben estar ejerciendo y ser destinados a esas nuevas tareas provisionalmente; conviene que presten una especial atención a los problemas que afectan, en primer lugar, a los administradores y educadores.”¹

El criterio de adaptabilidad y de pertinencia que se evoca en el mismo constituye la base fundamental para la selección de muchas de las experiencias estudiadas en la presente serie.

A fin de desarrollar una estrategia para el establecimiento de un proyecto en materia de innovación como el que se describe en la presente monografía, se requiere un cuidadoso conocimiento del medio ambiente social y universitario en el que se propone actuar. La descripción perspicaz del enfoque de los autores a los numerosos problemas que se presentan en el curso de sus tareas, hacen que su

1. “Innovación”, No. 12 pág. 6.

informe sea muy personal, probablemente para demostrar su utilidad a los innovadores en materia de educación en las diferentes situaciones que se presentan. Los autores son responsables de la elección y de la presentación de los hechos referidos en este estudio y también de la opinión expresada en el mismo, que necesariamente no son las de la Unesco y, por lo tanto, no comprometen la responsabilidad de la Organización.

Los Autores

Gary J. Anderson, M.A. en la Universidad de McGill, B. Sc. y Ph.D en la Universidad de Harvard y Profesor de Pedagogía en la Universidad de McGill. Director Adjunto del Instituto de Educación de la Región Atlántica de 1970 a 1977. Se especializó en evaluación y desarrollo del curriculum. Autor de *Salar* (Halifax, 1977). Ha dado cursos en establecimientos de enseñanza y universidades y colaboró en el desarrollo del Harvard Project Physics.

Joseph A. Lauwerys, D. Sc. en la Universidad de Gand, D. Litt. en la Universidad de Londres, F.R.I.C., Commandeur des Palmes Académiques. Director Emérito del Instituto de Educación en la Región Atlántica. Profesor Emérito de la Universidad de Londres. Presidente de la Asociación Internacional de Montessori y Vicepresidente de la Comisión de Conciliación y de Buenos Oficios de la Unesco. Ex Decano del Instituto Pedagógico de la Universidad de Londres y Presidente del Departamento de Educación Comparada. Consultor de la Unesco de 1945 a 1948. Coeditor del *World Year Book of Education* de 1948 a 1970. Profesor en la Sorbona de 1969 a 1971.

Indice

Introducción, *pág. 7*

I. Creación del Instituto de Educación de la Región Atlántica, *pág. 13*

El Establecimiento del Instituto, *pág. 17*

II. Programas para la Reforma de la Educación, *pág. 22*

El Programa de Aprendizaje Faro, *pág. 22*

El Centro de Educación al Aire Libre, *pág. 24*

La Pequeña Escuela Roja, *pág. 25*

El Proyecto Salar, *pág. 26*

III. La Reforma de la Formación de Docentes, *pág. 28*

La Planificación de la educación al servicio de la reforma de la formación de los docentes, *pág. 29*

Los programas de formación de consejeros de orientación, *pág. 30*

Los programas de educación especial, *pág. 34*

El Programa de Licenciatura en Educación del Primer Ciclo Universitario (B. Ed.), *pág. 35*

El Programa de Maestría en Educación del Segundo Ciclo Universitario (M. Ed.), *pág. 39*

El Centro Aprender Más, *pág. 41*

El Programa Enseñanza de Precisión, *pág. 43*

El Plan de Estudios Libres, *pág. 44*

IV. La Función de la Investigación en Educación, *pág. 50*

V. La Creación de Instituciones para la Reforma de la Educación, *pág. 52*

Bibliografía, *pág. 56*

Introducción

A primera vista, la lentitud con que se acepta y aplica toda reforma que afecta a la sociedad, deja al observador, perplejo y confuso. Podría esperarse, en efecto, que cada uno se interese y brinde su apoyo a las reformas cuya finalidad es que se pueda tratar mejor y con mayor eficacia los problemas a los cuales cada uno debe hacer frente o incluso a los que tienden simplemente al mejoramiento de la calidad de la vida. Pero no es este el caso. Por regla general, dichas reformas son objeto de intensas oposiciones y de vivas críticas, especialmente por parte de aquellos que creen, a menudo equivocadamente, que sus propias posiciones o privilegios serán afectados en forma desfavorable. Algunos llegan incluso hasta presentar los argumentos más inverosímiles a semejanza de aquellos que pretendían, en el momento en que se introdujo la locomotora a vapor, que el organismo humano se desintegraría a velocidades superiores a los 70 km/por hora y que la presión del aire en los túneles haría estallar los pulmones. También sucede que recurren a la acción legal o incluso a la violencia física, como lo hicieron los Luddistas.* El avión, el avión supersónico, las naves espaciales han sido — y siempre lo son — blanco de ataques similares. En el sector de la educación, la resistencia a la reforma no es menor. No cabe más que pensar, por ejemplo, en la escolaridad obligatoria, la gratuidad de la enseñanza, la supresión de los exámenes universales y la instrucción de la educación preescolar.

A pesar de lo expuesto, no cabe duda de que la reforma existe. Para determinados grupos, especialmente los jóvenes y los radicales, la novedad de una reforma constituye, con frecuencia, una recomendación en sí misma. Pero incluso en esos casos, sólo son aceptados ciertos tipos de reforma, a saber, los que encajan en el marco de ideologías determinadas. Sólo cuando el cambio mejora de una manera evidente, inmediata y directa la suerte de la persona afectada, es adoptada sin restricciones. Así, cuando el individuo puede cambiar su caballo por un tractor en condiciones de efectuar más trabajo o cuando, al cambiar de

* Grupos de obreros ingleses de los condados de Midland que, de 1812 a 1818, se dedicaron a destruir las máquinas por considerar que eran las responsables de la generalización de la desocupación.

residencia, puede obtener un empleo más satisfactorio o lucrativo, existen mayores posibilidades de poder reformar un estilo de vida. El problema es más completo cuando se trata de una reforma institucional. Para cambiar el método de gobierno de un estado, se requiere más tiempo, persuasión o concentración de fuerzas que el que sería necesario para que un individuo altere su manera personal de hacer las cosas.

Clarificando conceptos

Es indispensable, a los fines de este estudio, definir claramente las diferencias existentes entre los conceptos de *cambio*, *innovación* y *reforma*. Estas nociones son a menudo confundidas en la literatura. Así, el estudio normativo sobre la innovación emprendido por el Centro para la Investigación y la Innovación en la Enseñanza (1973) ha definido la innovación como “un esfuerzo deliberado de mejorar la práctica en relación con los objetivos buscados” y considera la reforma como una innovación a escala del sistema en su totalidad. Hemos elegido basar nuestras definiciones en los elementos recientemente presentados por Kluchnikov (1976), pues nos parece que establecen una mejor distinción entre los términos, lo que no había ocurrido precedentemente. El *cambio en educación* es sin duda alguna, la noción más general y no implica necesariamente una mejora. Indica simplemente que hubo una adaptación que, a largo plazo, puede ser tanto progresiva como regresiva.

La *innovación en educación*, como la entendemos en este estudio, está interpretada como la mejora técnica parcial, fragmentada, a menudo aislada, de prácticas educativas basadas en la invención, la investigación y la aplicación de nuevas técnicas. Por lo general se limita a la extensión y a la mejora de la práctica educativa corriente. No trastorna completamente la práctica corriente, se limita a mejorarla. La *reforma de la educación* exige, de igual manera, una mejora y trae consigo, en general ciertos aspectos de la innovación yendo al mismo tiempo, más allá. Implica un cambio de carácter normativo o un cambio en las estructuras, presentando de esa manera, una especie de alternativa a la práctica corriente. Implica cambios importantes en los objetivos y en las políticas de la educación; de esa manera, siempre es una acción de carácter político con un fuerte contenido ideológico, incluso si no se trata necesariamente, de un cambio de gran alcance. Dada esta diferencia de categoría, la reforma afecta generalmente más de una disciplina. A guisa de ejemplo, una reforma importante del sistema educativo afectará otros sistemas sociales, como el empleo, la salud, el esparcimiento y quizás incluso la economía.

Aceptación de la innovación

La educación, como todas las instituciones sociales, nunca ha sido estática; evoluciona y cambia con el tiempo. Pocos educadores se oponen al principio de un cambio continuo; la educación debe en cierta medida reflejar los cambios en la sociedad, aún cuando deba afrontar un diferente tipo de clientela o responder a las nuevas exigencias de la sociedad sobre las competencias esenciales que se deben inculcar a los diplomados de los institutos de enseñanza. El desacuerdo aparece más frecuentemente cuando se discute el ritmo del cambio, la orientación del cambio o los medios para llevar a cabo un cambio. Si el mismo es lento y sistemático, todo error en la concepción o la orientación puede ser dominado y corregido con relativa facilidad. Si el cambio se realiza en forma demasiado rápida, si está mal planificado o si las personas encargadas de realizar el trabajo, no están convencidas de su necesidad o no pueden adaptarse al mismo, entonces puede transformarse en una fuerza destructiva y en una medida regresiva. Dado que la sociedad está constituida por personas de convicciones diferentes, comprende personas que resisten al cambio, otras que se adecúan y otras aún que se lamentan de la lentitud con que los sistemas de educación se adaptan a sus puntos de vista personales. La forma más fácilmente aceptada de cambio en la educación es la innovación.

Dado que se trata del prolongamiento o de una mejora de poca importancia de la práctica corriente, o de una iniciativa más importante limitada a una parte del sistema educativo, puede en general ser aceptada por la mayoría de los educadores sin que los amenace personalmente. Evidentemente, algunos tendrán que familiarizarse con un material nuevo o con nuevos métodos de enseñanza, pero su buena voluntad a este respecto, les confiere a menudo un cierto prestigio, un estatuto y favorece finalmente su adelanto en la profesión. Además, en la mayoría de los casos, quienes contribuyen a la ejecución de innovaciones lo hacen voluntariamente, otros pueden simplemente ignorar la innovación o tolerarla tranquilamente sin hacer sacrificio personal alguno ni sentirse amenazados.

Impedimentos en la reforma de la educación

La reforma de la educación, por el contrario, socava y amenaza la seguridad de casi todo el mundo. Dado que implica un cambio de estructura, nadie puede ignorar la reforma ni evitarla. Para quienes están afectados directamente, la reforma implica una crítica de las prácticas antiguas y da un sentimiento de inseguridad a cada educador que se pregunta si será capaz de hacer frente a las obligaciones de la misma. Para quienes están satisfechos de su suerte puede resultar prácticamente traumatizante. Así, el maestro que ha enseñado disciplinas generales en una pequeña escuela, puede muy bien, — y bien se le comprende — ser contrario a la centralización escolar que no sólo lo obligará a recorrer distancias más

grandes para llegar al lugar de su trabajo, sino que sobre todo lo ubicará en un medio ambiente no familiar donde tendrá que ocuparse de un mayor número de niños procedentes de comunidades alejadas y deberá especializar su enseñanza en algunas ramas de las que sólo tiene un conocimiento general.

Una exposición más completa sobre los obstáculos que se presentan a la reforma de la educación ha sido publicado recientemente. El estudio sobre la innovación (1973) del Centro para la Investigación y la Innovación en la Enseñanza, describe los cuatro principales obstáculos existentes a la innovación. Según las definiciones utilizadas allí, esos obstáculos están más bien vinculados a las iniciativas destinadas a promover la reforma que a las innovaciones. Habida cuenta del papel principal que tienen esos obstáculos, si se desea comprender bien las dificultades que han de vencerse para llevar a cabo la reforma de la educación, es útil hacer aquí una reseña de los mismos:

1. Conflicto de valores. Puesto que la reforma de la educación implica siempre un cambio en los objetivos o en los métodos para lograrlos, ocurre que ciertas personas o instituciones no pueden conciliar sus propios valores con los nuevos valores adoptados recientemente.
2. Conflicto de poder. Por su naturaleza, la reforma implica una redistribución del poder. Las personas o instituciones que perderán su poder se opondrán, en general, a la reforma.
3. Conflicto de orden práctico. Los conflictos de orden práctico provienen del hecho que muchos proyectos de reforma no pueden probar su calidad, o porque su aplicación a nivel de la gestión plantea problemas que no han sido resueltos.
4. Conflictos de orden psicológico. Se deben simplemente al temor a lo desconocido.

Superación de las dificultades

Siempre hay personas o grupos que son favorables a las nuevas ideas o a las propuestas de cambio. A los Luddistas se oponían evidentemente los propietarios de las nuevas máquinas y fábricas, así como aquellos que habían comprendido que los productos serían más baratos y a menudo mejores que los antiguos. Los propietarios, sus ricos amigos y los clientes controlaban el Estado, el ejército y la policía, y por lo tanto subsistían, pocas dudas en cuanto al resultado del conflicto. De igual manera, los adversarios de la construcción de una red ferroviaria para las locomotoras a vapor fueron rápidamente reducidos a una minoría. Sólo lograron provocar algunos contratiempos de poca importancia, impidiendo, por ejemplo, la construcción de estaciones cerca del centro de las ciudades.

En efecto, parecería que quienes desean cambiar las estructuras de la educación serían muy temerarios si consideraran fríamente, incluso con cinismo, qué grupos o qué personas podrían beneficiarse directamente de los cambios en el plano del estatuto, del salario, de las condiciones de trabajo, etc. Esos son los aliados eventuales. Los responsables de la reforma deberían identificarlos, tomar contacto con ellos, organizarlos e involucrarlos directamente. Sin la movilización de esos aliados potenciales, un proyecto de reforma tiene pocas posibilidades de éxito.

Cabe señalar que las presiones en favor de una reforma en el sector de la educación pueden venir de las propias instituciones, o del exterior. La política de la educación con miras a la autosuficiencia en la República Unida de Tanzania, la revolución cultural en la República Popular de China, y en Canadá, la revolución tranquila de Quebec durante los años 1960, son ejemplos contundentes de una reforma nacida en el seno mismo de instituciones nacionales. Para realizar esta reforma desde el interior, es necesario que un número suficiente de personas modifiquen sus opiniones a propósito de la institución y de su funcionamiento. Si el punto de vista de los reformistas no puede conciliarse con el del grupo que detenta el poder, la reforma sólo tendrá lugar si se establece una institución rival, o si se produce una revolución violenta. La Reforma de la iglesia, es un ejemplo del primer caso; la Revolución bolchevique de 1917, es un ejemplo del segundo.

Otro criterio consiste en actuar desde el exterior. En ese caso, una autoridad exterior como un gobierno impone su voluntad ya que considera que es en beneficio del bien común. La introducción del sistema métrico de medidas o del control de precios y salarios en Canadá son dos ejemplos sin mayores consecuencias de este método. Más importante sería la decisión de un gobierno de entrar en guerra contra la voluntad de la mayoría de sus ciudadanos.

Investigación y desarrollo

Existe un criterio poco estudiado para abordar la reforma, a saber, el correspondiente a las instituciones o a las instituciones secundarias especialmente creadas a esos fines. Un ejemplo es el caso de las Oficinas de Investigación y Desarrollo en Industria. Estas instituciones crean el cambio utilizando la tecnología de una manera nueva o innovadora y crean de esa manera, los modelos que pueden difundir la reforma si son adoptados a gran escala. Las fundaciones filantrópicas tienen igualmente como objetivo la reforma financiando de ese modo los programas que no se encuentran en el seno de las instituciones ya existentes o entre las prioridades de las mismas. En el campo de la educación, determinadas instituciones de carácter normativo — las *public schools* británicas (escuelas particulares) las universidades de Oxford y de Cambridge, la Universidad de Harvard — han sido capaces de lograr un nivel de éxito tal, que otras instituciones copian de buena gana sus iniciativas y métodos de funcionamiento.

Recientemente se ha creado una institución que se considera como un agente de la reforma de la educación. El Instituto de Educación de la Región Atlántica es quizás la primera institución educativa destinada a servir de órgano de investigación y desarrollo para la industria que significa la educación, como ocurriera con las unidades de investigación y desarrollo utilizadas para ciertos aspectos más tecnológicos de nuestra sociedad. En 1969 fue creado el Instituto para

ayudar a las poblaciones de las cuatro provincias orientales del Canadá para cambiar las prácticas educativas sólidamente establecidas y caídas en desuso. Esta nueva empresa fue una iniciativa audaz y original, muy prometedora, que preveía al mismo tiempo numerosas dificultades durante su adaptación, como agente de cambio. Considerando el interés creciente existente en el mundo por este tipo de enfoque para la reforma de la educación, probablemente haya llegado el momento de hacer un informe minucioso del desarrollo del Instituto de Educación de la Región Atlántica con la esperanza de brindar ayuda a quienes desean adoptar un enfoque similar en otras partes del mundo.

Cabe destacar, antes que nada, que el presente estudio de caso describe la historia del Instituto de Educación de la Región Atlántica desde el punto de vista del productor. Esta historia está relatada por quienes han participado en el desarrollo de esta institución. Los consumidores de las obras del Instituto percibirán las realizaciones de manera diferente y su historia merece también ser contada. Numerosas personas no estarán quizás de acuerdo con ciertos hechos y tendrán inevitablemente un recuerdo diferente de incidentes y acontecimientos particulares, pero no es nuestra intención garantizar la autenticidad de cada detalle. Nuestro propósito es más bien el de ayudar a comprender y a conocer mejor. Como se trata de la primera exposición sobre la estrategia general que ha presidido el desarrollo de las actividades del Instituto, el estudio de caso ayudará quizás a quienes han participado en esta labor, a comprender mejor por qué algunas cosas fueron emprendidas de determinada manera. Este estudio de caso comprende, por consiguiente muchos puntos detallados que sólo interesarán a quienes continúan su actividad en la parte oriental del Canadá. Por el contrario, los principios y las lecciones generales a extraer de la reforma son aplicables universalmente.

Creación del Instituto de Educación de la Región Atlántica

La región atlántica del Canadá comprende cuatro de las diez provincias canadienses: Isla del Príncipe Eduardo, Nuevo Brunswick, Nueva Escocia y Terranova. Esta es una vasta región que recubre alrededor de 540.000 km², un poco menos que la superficie de Francia. Dos de las provincias son islas a las que se llega sólo por barco o por avión. La población de la región es poco densa, no alcanza los dos millones de habitantes, y las condiciones geográficas han sido durante mucho tiempo un obstáculo para una planificación y el establecimiento de un gobierno regional. De esta manera, cuatro gobiernos provinciales distintos controlan la mayoría de los problemas de este territorio, incluso los de educación. Las distancias geográficas, las condiciones topográficas y climáticas han contribuido a descentralizar la planificación de la educación y constituyen la causa de tradiciones y problemas de carácter netamente local. Por ejemplo, la región comprende más de una docena de universidades y colegios universitarios autónomos creados para servir determinadas colectividades y ciertos temas especiales. La mayoría de ellas emplean el inglés como idioma de trabajo, pero algunas enseñan exclusivamente en francés. Además, muchas universidades tenían en el pasado una afiliación religiosa considerable. Cada provincia tiene un departamento provincial de educación, responsable del financiamiento de la educación, de los problemas generales relativos a los programas de estudio y a los certificados de aptitud pedagógica de los docentes. Los organismos interprovinciales son de reciente creación, poco numerosos y como sólo tienen un carácter consultivo, carecen de un poder real. Las autoridades escolares locales controlan la administración de la educación en el seno de los diferentes sistemas escolares de la región. Los grandes problemas de la educación en la región están vinculados a la distribución de limitados recursos de forma tal que puedan superar las desigualdades y los desniveles económicos sociales, físicos, mentales y geográficos.

La idea se plasma

A fines del año 1950, numerosos responsables de la educación en la provincia más poblada de la región — Nueva Escocia — lanzaron la idea de la creación de un instituto de educación. Uno de los principales promotores de esta idea fue

Harold Nason, que en ese momento terminaba un año de estudios en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y que muy pronto sería el viceministro de la Educación en la provincia de Nueva Escocia. La creación de este instituto se justificaba por el hecho de que en la región, existían pocas posibilidades de continuar estudios universitarios en materia de educación para postgraduados y por el hecho de que la investigación en educación era prácticamente inexistente. En el correr de los diez o doce años siguientes, esta situación se modificó, pero al mismo tiempo, se modificó también la concepción del instituto proyectado. Un estudio pedido en 1965 a una persona que no era de la región, recomendaba la creación de un instituto afiliado a la Universidad de Dalhousie, la más grande y más influyente de la región. El instituto debía centralizar todos los estudios universitarios de postgraduados en un solo lugar, como el Instituto de Estudios Pedagógicos de Ontario, de reciente creación, lo había hecho en Ontario (Véase Chase, 1973). Pero a mediados de los años 60, numerosas universidades — especialmente las más pequeñas — ya ofrecían estudios universitarios para postgraduados y el celo que existe tradicionalmente entre las instituciones las incitó evidentemente a considerar con recelo toda propuesta tendiente a reforzar los recursos de Dalhousie a expensas de su propio desarrollo.

En esta época, Gerald Doucet asume el cargo de Ministro de Educación de Nueva Escocia. Un joven y ambicioso político, deseoso de dejar su impronta, Doucet acogió con beneplácito las iniciativas reiteradas de su adjunto, Harold Nason, tendientes a crear en forma relativamente rápida un instituto. En 1968, se crea en forma interina un Consejo de Administración Interprovincial, bajo la presidencia de Tom Parker, Secretario Ejecutivo del Sindicato de Docentes de Nueva Escocia, y a pedido de Doucet, se le encomendó que examinara los puntos de vista de un segundo consultor del exterior, Joseph Lauwerys, profesor de educación comparada de la Universidad de Londres. Contrariamente a su predecesor, Lauwerys pasó un tiempo considerable en la región atlántica para conocer las opiniones de los educadores en cada una de las provincias. Por esta razón se sugirió, a título provisorio, la idea de un enfoque más bien descentralizado que hiciera hincapié en la coordinación de los servicios y equipo existentes más bien que en su centralización. Esta idea fue aceptada por el Consejo interino, en la medida en que éste pidió a los cuatro ministros de educación que formaran un comité encargado de examinar detalladamente el informe de Lauwerys y de hacer las recomendaciones en cuanto a la forma que debía tener la institución propuesta.

Legislación

Este comité, compuesto de representantes de las cuatro provincias y presidido por Philip Carter, Director de la Formación de Docentes de Nueva Escocia, inició sus actividades con sumo interés. Luego de haber visitado otros institutos en

otros lugares y de haber estudiado sus actividades, el comité entregó en diciembre de 1969 el informe pedido y propuso al mismo tiempo, la creación del Instituto de Educación de la Región Atlántica. Entonces era evidente que Nueva Escocia tenía sus razones para apoyar completamente esta iniciativa. La legislación fundada en las propuestas del Comité Carter ya había sido elaborada, a grandes rasgos, y fue adoptada por el cuerpo legislativo de Nueva Escocia al término de su sesión, a fines del mismo mes. Así, en el correr de los últimos meses, la creación efectiva del Instituto se efectuó con alguna precipitación. Evidentemente la discusión preliminar y no sistemática, sobre un plan general y teórico, había durado años. Pero en la fase final, durante la cual se adoptaron los compromisos, se asumieron las responsabilidades, se planificaron las estructuras detalladas, se consideraron las posibles actividades, en resumidas cuentas, todo se hizo en pocos meses. De ahí la crítica, que con frecuencia se oye fuera de Nueva Escocia, según la cual las otras tres provincias atlánticas no habían sido informadas e implicadas en forma completa y conveniente. Por consiguiente, aun cuando se había previsto que cada una de las cuatro provincias atlánticas adoptaría una legislación similar, la ley de creación del Instituto de Educación de la Región Atlántica, fue en los hechos aprobada sólo por la provincia de Nueva Escocia. De estos hechos surgía en forma clara que Nueva Escocia había sido prácticamente la única en suministrar la dirección y la dinámica necesarias. Algunos creyeron que el Instituto había sido en los hechos una creación de Nueva Escocia para hacer frente, ante todo, a los problemas espinosos de la formación de docentes en esa provincia. Este argumento no estaba totalmente desprovisto de fundamento, pues todas las otras provincias habían logrado coordinar las actividades de sus universidades respectivas, mientras que Nueva Escocia continuaba tolerando siete u ocho unidades autónomas en el sector de la formación de docentes, incluso en una escuela normal gubernamental. Para las otras provincias, existían pocas razones para sumarse a Nueva Escocia mientras que, desde el punto de vista de la eficacia, de la planificación o de la supervisión de la formación de docentes, Nueva Escocia aparecía como el pariente pobre.

Incluso en Nueva Escocia el apoyo no llegaba a ser unánime. Si bien se había contado con más tiempo para discutir en forma profunda y precisa, existen razones para pensar que la ley de creación del Instituto Atlántico no habría sido aceptada sin que surgiera alguna oposición. En la etapa inicial, la ausencia de un debate político — y de una intención política clara — revelaba la existencia de un problema más importante, siempre de actualidad. Como lo ha señalado la reciente Evaluación de la Educación en Canadá, efectuada por la OCDE (1976), la ausencia regular de un debate político sobre todos los problemas de la educación es en general, uno de los principales defectos de la educación canadiense. En cambio, este debate se efectuó entre los educadores. La idea apoyada por quienes dependían de las universidades más pequeñas, probablemente porque la

misma prometía protegerlos de una total centralización de los estudios universitarios para postgraduados en Dalhousie. En Dalhousie también se manifestó una viva oposición a esta nueva concepción del Instituto.

A pesar de las propuestas detalladas y de una definición precisa de la naturaleza exacta del Instituto gracias a la legislación aprobada, es evidente que muchas personas tenían también una idea muy vaga de la función real del Instituto. ¿Únicamente se trataba de un grupo de investigadores encargados de llevar a cabo una investigación aplicada de gran significación? ¿Qué naturaleza y qué amplitud tendrían sus actividades de enseñanza? ¿Cuáles serían las relaciones del Instituto con las otras universidades y colegios universitarios? ¿Sería un órgano de financiamiento parcial o exclusivo? ¿Iba a ejercer un control sobre la planificación de la formación de los docentes? ¿Iba a restringir su apoyo a la innovación o iba a ser el propulsor del movimiento en favor de la reforma de la educación?

La carencia de precisiones sobre este tipo de problemas plantea la interrogante sobre cuáles eran exactamente las intenciones de los responsables de la creación del Instituto de Nueva Escocia. Si ellos se habían comprometido de modo irrefutable a tener una función de vanguardia en la solución de los grandes problemas de la educación de la región, se puede presumir que otros gobiernos habrían apoyado la creación del Instituto desde el comienzo. Probablemente el fracaso reiterado del gobierno de Nueva Escocia en resolver estos problemas se deba a la negativa constante de las provincias vecinas en participar de una manera oficial en la actividad del instituto. A este respecto, la historia de la fundación del AIE* difiere netamente de la creación, por una parte, de la Autoridad para la Educación Especial en las Provincias Atlánticas, creada en 1975, y por otra parte, de la Comisión para la Enseñanza Superior en las Provincias Marítimas, establecida en 1974, ya que ambas se beneficiaron de la participación y el apoyo activo de todos los gobiernos interesados.

La ley de creación de la AIE no contribuyó mucho a precisar lo que se esperaba, en concreto, de la institución. Los objetivos del Instituto fueron expuestos de la siguiente manera:

- a) promover la cooperación entre el conjunto de instituciones, universidad, colegios universitarios y personas afectadas por la formación de los docentes;
- b) dar a la formación de los docentes la planificación y el desarrollo generales necesarios para evitar la duplicación de los esfuerzos;
- c) poner a disposición de la formación de los docentes, los recursos humanos y materiales necesarios para su apoyo y su progreso;

* La sigla AIE, que se encuentra frecuentemente en el texto, corresponde al título original inglés del Instituto: Atlantic Institute of Education.

- d) suscitar, hacer progresar, promover y ayudar la investigación orientada hacia la formación de los docentes y, de manera más general, la investigación en la educación;
- e) actuar en favor de la realización y del progreso de los objetivos mencionados precedentemente y de todo lo que atañe a un instituto de educación.

Estos objetivos relativamente neutros e inofensivos no son de gran ayuda. El objetivo b) es el único que evoca la posibilidad de una función dirigente en la reforma. El informe del Comité Carter sobre el que se fundamentó la ley era de poca utilidad. Recomendaba principalmente conferir al Instituto el derecho de otorgar diplomas para permitirle "recompensar de manera apropiada un trabajo importante, orientado hacia la investigación aplicada, que encontraría difícilmente su lugar en el seno de las estructuras universitarias ordinarias". Esto, al menos, indica en forma clara que se suponía que el Instituto emprendería una enseñanza de carácter experimental. Lamentablemente, como el Instituto debía enterarse posteriormente, ciertas personas habían omitido leer este punto o se oponían al mismo.

El establecimiento del instituto

La ley de creación del AIE preveía para el Instituto una estructura bicameral, a saber, un Consejo de Administración responsable de los problemas tales como el financiamiento y un Consejo Académico al que incumbe el trabajo académico de la institución. El Consejo de Administración estaba compuesto por representantes de los organismos más directamente interesados por la formación de los docentes: las organizaciones de docentes, las universidades, el departamento de educación de la provincia, los estudiantes de pedagogía y un representante de la opinión pública.¹ El Consejo era restringido en forma deliberada (siete miembros, más el director y el director adjunto) para continuar funcionando si las otras tres provincias decidían incorporarse al Instituto, aumentando el número total de administradores. La composición precisa del Consejo Académico no estaba especificada en la Ley.

La adopción de la Ley del AIE permitió que el gobierno de Nueva Escocia abordara en forma tangible el problema del establecimiento del Instituto. Se propuso un presupuesto para el primer año de actividades y se formó un comité para designar al primer director y a su adjunto. Dicho comité terminó sus trabajos en junio de 1970 luego de haber recomendado al Ministro de Educación el nombramiento de Joseph Lauwerys al puesto de director y a Gary Anderson al de

1. Desde la adopción de la ley, la composición del Consejo de Administración ha sido ampliada para incluir también un representante de la Asociación de las Comisiones escolares. Siempre se había previsto que esta asociación estaría representada, pero, por alguna razón había sido omitida del proyecto de ley final. Lo que ilustra una vez más, la prisa con la cual se había preparado la legislación y establecido el Instituto.

director adjunto. El comité de selección estaba formado por un representante del gobierno provincial, un miembro del sindicato de docentes y un miembro de una facultad universitaria de educación. Durante su mandato, el comité de selección hizo saber que era favorable a un tipo de instituto que podría ser un agente de la reforma; y la designación de una dirección, cuyos miembros no provenían de la provincia, ha contribuido también a poner en evidencia un interés legítimo por el cambio.

Algunos inconvenientes iniciales

Una vez nombrada la dirección, los diferentes comités y personas encargadas del establecimiento del AIE que habían cumplido sus mandatos, se abocaron a otros aspectos de sus tareas regulares. Lamentablemente habían olvidado por completo de adoptar las medidas necesarias para la llegada de los miembros de la dirección. Cuando los dos candidatos llegaron a Nueva Escocia en agosto de 1970, no existía infraestructura alguna que les permitiera emprender las tareas para las cuales habían sido designados. En ese momento, el Instituto no tenía ni local, ni secretaria, ni máquina de escribir, ni papel para escribir. Existía un presupuesto, pero en ausencia de un Consejo de Administración, nadie podía disponer de los fondos.

Más grave aún que esta penuria de orden material era la ausencia de personas, no sólo capaces de aconsejar a la dirección sobre determinados aspectos más bien prácticos del establecimiento del AIE, sino sobre todo dar opiniones y consejos sobre puntos esenciales: los grandes problemas a abordar, los obstáculos a superar, las personas indispensables a tener en cuenta, las fuerzas políticas que se debían comprender y conciliar. Privados de esta ayuda y sin un buen conocimiento de la región, de las personas y de las instituciones, la dirección se vió obligada a actuar a tanteos, aprendiendo gracias a sus propios errores.

Razonablemente se habría podido esperar que, en esta etapa, el gobierno daría al Instituto las directivas necesarias. Estas brillaban por su ausencia. En realidad, aun cuando los planes relativos al Instituto progresaban, fueron necesarios casi 18 meses para que se proclamara oficialmente la legislación y que adquiriera plena vigencia. El nombramiento de los miembros del Consejo de Administración, que se hizo luego de reiterados llamados de parte de la dirección, es otro ejemplo de esta situación. El Gobierno cometió entonces, un grave error no designando los miembros del Consejo Académico, como lo estipulaba la ley. La responsabilidad incumbió al Consejo de Administración que asumió los poderes del Consejo Académico durante cerca de tres años. Si el gobierno hubiera querido verdaderamente emprender una profunda reforma de la educación y si hubiera visto en el AIE un instrumento capaz de promover esta reforma, hubiera seguramente mostrado más interés y habría dado los consejos y directivas necesarias.

Sin mucho entusiasmo, el Consejo de Administración, recientemente designado, asumió esta función desdeñada por las autoridades. Al margen de algunas excepciones, los miembros del Consejo consideraban su asociación con el AIE como una obligación que se agregaba a numerosas otras obligaciones inherentes a sus actividades regulares. Esta función de dirección que estaban obligados a asumir (con su consiguiente asistencia en el Consejo) hubiera podido compararse a una actividad voluntaria impuesta; en otros términos, esta función se aceptaba en forma gratuita, como se acepta un deber cívico, en lugar de ser una tarea buscada con verdadero interés. La reticencia del Consejo en ejercer esta función de dirección está ilustrada por el hecho de que sus miembros nunca pudieron lograr entenderse con la dirección sobre los salarios, los contratos y las condiciones de empleo. Tal es así que el director y su adjunto trabajaron durante cerca de seis meses sin recibir cheques regulares ni siquiera un salario fijo. Evidentemente las dificultades provenían en parte del hecho que los miembros del Consejo estaban habituados a ocupar puestos en el seno de instituciones ya existentes que tenían una larga historia en materia de disposiciones, reglamentos, métodos, presupuestos, condiciones de empleo y estatutos. La mayor parte de los miembros, sea por falta de vocación, sea por falta de tiempo, no estaban de ninguna manera en condiciones de contribuir en forma sustancial a la elaboración de todos los mecanismos de gestión, lo que se tiende a considerar como normal en una institución bien establecida. Recientemente el Consejo ejerció su poder más bien de manera inversa, vale decir, dando una atención más minuciosa a los detalles administrativos en lugar de explorar a fondo los principios de gestión, dejando al personal administrativo la función de ejecución.

Estructura del Consejo

En materia de política, la pasividad del Consejo era mucho más fácil de comprender, al menos mirando hacia el pasado. Todos los miembros del Consejo representaban intereses concretos en la educación de Nueva Escocia y su falta de entusiasmo al asumir esta función de dirección proviene en parte, de posibles conflictos de intereses. Por ejemplo, el primer presidente del Consejo, un vicepresidente de una universidad, no se sintió en condiciones de defender al AIE un año después de su creación, mientras que el Instituto había sido abiertamente criticado por el presidente de una universidad hermana. La falta recae evidentemente sobre quienes habían determinado la estructura del Consejo, sin percatarse que las iniciativas destinadas a promover la reforma no iban a contar con el apoyo de los miembros de un consejo que tenía sus propios intereses bien arraigados, quienes por otra parte, necesitaban ser reformados.

Un problema como el de la estructura de un consejo de administración, puede evitarse si las actividades de la institución no amenazan en alguna forma los grupos que lo componen. Por ejemplo, el Schools Council en Inglaterra está

supervisado por el consejo de ese tipo, pero el mandato del Schools Council está estrictamente limitado al desarrollo del programa sin ninguna posibilidad de usurpar el poder de las autoridades locales para decidir sobre su empleo o no (Véase, por ejemplo, Nisbet, 1973). De igual manera, los educadores profesionales están representados en el Consejo del Instituto de Estudios Pedagógicos de Ontario (OISE) (Véase Chase, 1973), pero las funciones del OISE no amenazan seriamente los intereses que representan los miembros del Consejo.

Premisas

La primera tarea concreta de la dirección fue la de encontrar locales apropiados y un personal capaz de emprender los programas iniciales. El problema de los locales era capital. Para establecer su autonomía y su imparcialidad, el Instituto tenía necesidad de un edificio propio, separado del correspondiente a las organizaciones de docentes, del sistema escolar, de las universidades u oficinas gubernamentales. Durante la segunda reunión del Consejo de Administración, se compró un edificio. Se trataba de una antigua casa que había sido convertida en edificio administrativo y cuyas veinte piezas podían servir de oficinas, salas de conferencias, salas de seminarios o salas de reunión del Consejo. Este edificio correspondía admirablemente a la imagen que se había hecho del instituto y a las actividades previstas para el mismo. Era un símbolo visible de la existencia del AIE. Asimismo debiendo estar ocupado por personas y realizar actividades diversas, a fin de impedir que nadie tratara de apoderarse del local, se limitó el número máximo de miembros del personal y de programas posibles a un momento dado. Era evidente que un edificio de este tipo impediría al AIE centralizar los programas de formación de docentes o de competir en términos cuantitativos con los programas ofrecidos por las instituciones existentes. De manera deliberada, el AIE trataba de concentrarse en experiencias modestas de carácter cualitativo.

Actividades del Instituto

Luego de haber asegurado al Instituto los fundamentos de una infraestructura sana, gracias a la cual cumpliría su mandato, la dirección se fijó como tarea, determinar lo que el Instituto debía y podía hacer. Desde las primeras entrevistas con los responsables de la creación del Instituto, llegamos a la conclusión de que el AIE era considerado como un instrumento capital del cambio en educación. También hemos creído que las universidades deseaban colaborar entre sí aunque los hechos demostraron lo contrario. La situación era muy parecida a la de los Balcanes hasta 1940. En efecto, surgía claramente de las discusiones con el Viceministro que si el Instituto deseaba sobrevivir, tenía que realizar, con urgencia, un cambio. De tal suerte, que mientras muchos de nuestros contendientes juzgaban de una manera un tanto limitada que el AIE tenía por objeto suministrar un

apoyo incondicional y recursos suplementarios con miras al progreso y a la ampliación de sus propias actividades, nosotros considerábamos más bien que esta institución debía orientar sus esfuerzos hacia los problemas fundamentales de la educación en la región que aún no habían sido tratados por otras instituciones u organismos.

Principios de la operación

El Instituto tenía recursos limitados; fue necesario por consiguiente, establecer ciertos principios que le permitiera realizar en lo posible sus objetivos dentro de los límites de sus medios modestos. Estos principios fueron elaborados poco a poco en curso de los dos años siguientes, pero vale la pena evocarlos aquí. En primer lugar, existía una preocupación dominante por la reforma necesaria de la educación. Por este motivo, el AIE sólo apoyaba las ideas y los programas que incluían elementos favorables a un cambio sustancial. Contrariamente a la mayor parte de las iniciativas existentes en el sector de la educación en el Canadá, que se basan principalmente en los modelos heredados de los Estados Unidos, del Reino Unido y de Francia (Véase OCDE, 1976, pág. 19 del texto inglés), el AIE no se dedicó simplemente a importar y adaptar programas del exterior. Al contrario, todos los programas del AIE fueron concebidos teniendo en cuenta la situación que prevalecía en la región y, con la perspectiva del tiempo que se tiene actualmente, se puede decir que más bien han estado a la vanguardia del desarrollo en otras partes de Canadá y en muchas otras partes del mundo. El segundo principio era que el AIE debería ser receptivo, adaptable y flexible en su manera de abordar el cambio en la educación. La receptividad significa que los problemas serían tratados a medida que fueran surgiendo en la sociedad, sin que fuera necesario que pasaran años, con la esperanza de que al final desaparecieran. Por facilidad de adaptación y flexibilidad se entienden muchas cosas, especialmente la capacidad de asociarse a otras instituciones, de actuar unilateralmente cuando la situación lo exigía y asimismo cambiar rápidamente de orientación como lo hizo el AIE en el correr de su segundo año de actividad, cuando, luego de un cambio de gobierno, el presupuesto sobre el que se contaba, fue reducido en un 50%. Consciente de sus límites, el AIE sabía que no podía hacer todo al mismo tiempo. Por lo tanto, se vió obligado a ser selectivo. El tercer principio implicaba que se podía adoptar una prioridad para uno o dos años, posteriormente elegir otro sector, una vez que el primero hubiera sido suficientemente estudiado. Esta característica ha impedido que el AIE diese un carácter definitivo a su personal, a sus programas y a sus prioridades. Por último, el AIE se esforzó en lo posible, en elegir también actividades que pudieran perpetuarse y multiplicarse una vez terminada la participación del Instituto. Esta condición necesaria de efecto multiplicador ha obligado al AIE a renunciar a una solución a corto plazo en un problema inmediato, en beneficio de un análisis más profundo que debía permitir al mismo tiempo, resolver otras facetas del mismo problema en otros contextos.

Programas para la Reforma de la Educación

El programa de aprendizaje Faro

Desde los primeros días de actividad del AIE, tomamos la decisión de iniciar un importante programa destinado a los docentes que ejercen sobre el terreno y en toda la región. Lo considerábamos fundamental si deseábamos convencer a los enseñantes que el Instituto había sido creado para ayudarlos y si deseábamos establecer relaciones permanentes con ellos y con sus escuelas. Con demasiada frecuencia los establecimientos de investigación se concentran en problemas esotéricos que los docentes no pueden ni comprender perfectamente ni aplicarlos en forma directa a sus problemas cotidianos. Además, para poder abordar las importantes necesidades que percibían en materia de reformas, íbamos a tener necesidad de apoyo y de la participación activa de los docentes en el terreno de sus actividades.

Discutimos con numerosos educadores pidiéndoles su opinión sobre los problemas urgentes e importantes a los que tenían que hacer frente y sobre la manera de tratarlos. A través de esas entrevistas, quedamos sorprendidos al constatar que muchos educadores estaban dispuestos a adoptar soluciones provenientes del exterior, incluso si, a nuestro criterio, esas soluciones no tenían en cuenta las realidades de la vida educativa de la región. Parecía existir, en particular, una dependencia casi colonial con respecto a las ideas y a los métodos innovadores de los Estados Unidos. Así, la televisión educativa, el progreso continuo, la centralización escolar y otros elementos del mismo tipo eran percibidos como soluciones incluso cuando, desde el punto de vista de las condiciones geográficas, sociales, administrativas o financieras, cabía pensar que la adopción de dichos programas estaba condenada al fracaso. Nos esforzamos en descubrir si no existían soluciones locales más apropiadas a muchos de esos problemas. No sólo que existían, sino que también muchos de los métodos utilizados, por las personas de la región, eran netamente de la competencia de la innovación en educación. Sorprendía el hecho que pocas personas parecían conocer esas iniciativas. Otros docentes, especialmente los que tenían necesidad de una ayuda suplementaria para llevar a cabo sus propias iniciativas innovadoras habrían podido, de acuerdo a nuestro criterio, aprender mucho de quienes habían ya recorrido el mismo camino.

Estas observaciones provienen de lo que se ha denominado el Programa de Aprendizaje Faro. El mismo, tendía a promover la innovación y la reforma de la educación a partir de la base. En forma esquemática, consistía en identificar los mejores centros, vale decir, docentes a título individual, equipo de docentes o escuelas en su totalidad; para ayudar a esas personas a desarrollar mejor sus ideas y sus nuevas prácticas; y para difundir posteriormente los resultados a un gran número de personas con la finalidad de inspirarlas, guiarlas y apoyarlas en sus propias actividades. En el momento en que el interés pasó la etapa del apoyo de la innovación a la creación de una verdadera reforma, se acentuó más bien en la elaboración de nuevos proyectos y no tanto en el apoyo a la innovación existente.

Una gran fundación filantrópica brindó al Programa de Aprendizaje Faro, la mayor parte de su presupuesto de explotación. Este factor constituía la característica de Faro, pues destaca el carácter innovador del programa y sus ventajas. Como ocurriera con el caso en las iniciativas individuales en el seno del programa Faro, no era el apoyo financiero lo importante, sino más bien el reconocimiento de aprobación y de validez del exterior, que esta ayuda representaba. Además, los créditos acordados llamaban la atención en el resto de Canadá sobre este ejemplo de excelencia educativa en las provincias atlánticas. A menudo, este modelo debía con frecuencia repetirse posteriormente, cuando personas del exterior venían a examinar determinadas iniciativas locales de carácter reformador, identificadas y desarrolladas por el programa Faro.

El funcionamiento del programa era de una gran flexibilidad, las soluciones a los diferentes problemas variaban según las situaciones y las condiciones locales. El personal del programa viajaba mucho y visitaban a quienes, se pensaba, realizaban experiencias o innovaciones interesantes. Así se identificaron muchas iniciativas importantes. Una gran parte de este proceso de identificación se hizo en forma de una investigación detectivesca, siguiendo las informaciones confidenciales y las sugerencias dadas por personas que se suponía realizaban una tarea importante. Estas visitas aún promovían los objetivos de otras dos maneras. Recompensaban a ciertas personas que, de esta manera veían reconocidos sus esfuerzos por una autoridad exterior y, encaminaban el proceso de difusión; por otra parte, las visitas permitían evocar otras iniciativas similares y conocer el nombre de los responsables. Los otros criterios comprendían: la publicación de *Lighthouse*, (Faro) una revista consagrada a la descripción de iniciativas locales de interés; numerosas reuniones; seminarios y conferencias; y una amplia red de correspondencia y de comunicaciones telefónicas a través de toda la región.

Las primeras etapas del Programa de Aprendizaje Faro, que tuvieron como tema central la identificación, el desarrollo y la difusión de la innovación en la educación, contó con el firme apoyo de todos los interesados. Las actividades generales no amenazaban en modo alguno, los centros de poder existentes, por ejemplo, las universidades, y el programa perseguía los mismos objetivos que el

de los otros grupos, como el de las asociaciones de consejos escolares. El interés de las universidades era evidente. Alentaban firmemente nuestros esfuerzos y en muchas oportunidades señalaron a este programa, como el tipo de actividades sobre las que el Instituto debía ocuparse. Siempre es más fácil apoyar la promoción de la innovación, incluso de la reforma en casa ajena, que aceptarla en la propia.

Las personas que participaron directamente en el movimiento Faro, estaban en gran parte previamente convertidas a las ideas que el mismo promovía. En todo caso, eran favorables a esta concepción del cambio en la educación. Aquellas que estaban menos interesadas o que no eran tan capaces de promover el cambio, ignoraban las actividades emprendidas. Existían un número suficiente de personas pertenecientes a la primera categoría para permitir que el programa continuase y para mantener vivo el interés del personal. Las únicas fuentes serias de oposición provenían de personas pertenecientes al sistema escolar — principalmente entre los administradores — que sin embargo, sin razón se sentían amenazadas personalmente por un cambio importante en la educación. Los docentes que habían adoptado métodos personales no convencionales para la enseñanza y el aprendizaje, a menudo se separaban considerablemente de la norma institucional. Dichos docentes generalmente eran considerados como agitadores o radicales que, al parecer de algunos responsables, debían ser destituidos en lugar de ser recompensados por sus iniciativas mediante un reconocimiento oficial del exterior. Las organizaciones de docentes mostraron también, a veces, una cierta inquietud frente a algunos aspectos no convencionales del programa. Cuando el programa emprendió varias iniciativas fundamentales en materia de reforma, surgieron dificultades más serias.

El Centro de Educación al Aire Libre

Hay muy pocas cosas que decir sobre el Centro de Educación al Aire Libre. Se trata de una iniciativa muy interesante elaborada por la Escuela Normal de Nueva Escocia en colaboración con el Instituto; sin embargo, la Escuela Normal es quien ha realizado la mayor parte del trabajo. Gracias a donaciones de origen local, en dinero, en materiales y en mano de obra, se construyó un centro de educación al aire libre sobre un gran terreno. Este centro debía constituir un medio para promover la educación al aire libre en las escuelas de Nueva Escocia. Como la educación al aire libre no formaba parte del programa escolar, se puede estimar que este sector era de la competencia de la reforma de la educación. El Instituto, deseoso de impulsar al máximo el efecto de emulación, veía en estos servicios un centro para todos los docentes y para muchos estudiantes de toda la provincia. La escuela normal estimaba que el centro debía servir ante todo, para extender su programa de formación previa a los docentes.

Incluso si esta última concepción también debía culminar en la reforma, nos parecía demasiado estrecha para ser beneficiosa para toda la provincia. En síntesis, nuestros objetivos eran los mismos, pero los medios para llevarlos a cabo diferían. Aun cuando todas las partes interesadas persiguiesen los mismos objetivos de reforma, es importante precisar, de una manera clara, los medios convenidos en el conjunto.

La Pequeña Escuela Roja

La Pequeña Escuela Roja ha sido concebida en respuesta a un pedido de asistencia dirigido por una unidad escolar de la Isla del Príncipe Eduardo para su programa de formación continua de docentes. La unidad escolar estaba preparando la centralización de numerosas pequeñas escuelas en varias grandes escuelas y se había dado cuenta que los docentes sacarían provecho de una formación continua que no sólo facilitaría ese cambio, sino que mejoraría la enseñanza y el aprendizaje en general

Nuestra idea, concebida con los docentes, consistía en permitirles responder a sus propias necesidades de aprendizaje en las condiciones adaptadas a su situación. Se adquirió un edificio — se trataba de una pequeña escuela fuera de uso — y los docentes se dedicaron a desarrollar todo un programa de talleres y otras actividades, sostenido por los responsables de la educación sobre el propio terreno. Queríamos extender a los docentes lo que había sido el objetivo esencial de Faro, a saber, la autosuficiencia en el plano local y queríamos crear un prototipo de centro de docentes que pudiera servir de modelo a otros grupos de docentes en la región.

El Instituto participó muy activamente en este proyecto durante más de dos años. La utilidad del modelo se pudo probar y el pequeño grupo de docentes que inicialmente se había comprometido a emprender esta reforma, aumentó poco a poco hasta el punto que llegado a su término el financiamiento exterior, los docentes decidieron colectivamente continuar financiando el centro, extrayendo de sus propios salarios los fondos necesarios. Además, un grupo que al comienzo era incapaz de adoptar sus propias decisiones, aprendió a depender totalmente de sí mismo.

La reforma era de gran envergadura. Transfería el poder real de decisión en materia de formación continua de los enseñantes de la provincia, de la universidad y de la comisión escolar a los propios docentes. Tomaban a su cargo su propio aprendizaje y se hacían responsables de su éxito. La Pequeña Escuela Roja continúa sus actividades a pesar del gran incendio que sufrió y de las severas restricciones presupuestales que tuvo que hacer frente en el correr del tiempo.

Esta reforma contaba con el beneplácito de los docentes que habían comprendido que ellos serían los primeros en beneficiarse si se aplicaba con éxito.

Pero cabe destacar que el grupo de docentes afectados al comienzo era muy pequeño. A sus miembros corresponde el mérito de haber hecho los esfuerzos que aseguraron suficientemente el éxito en los primeros tiempos, para lograr un amplio apoyo entre los padres y los docentes. Los administradores del sistema escolar apoyaron también esta reforma desde el comienzo, aunque el Instituto haya debido intervenir en muchas oportunidades, en nombre de los docentes para impedir que el centro se transformara en un mero instrumento de la administración central destinado a promover los objetivos. Los consejos de administración escolares fueron también sumamente valiosos, sobre todo gracias a los docentes que los mantenían muy bien informados sobre el centro y sus actividades. La federación de docentes a nivel provincial apoyó la reforma en cierta medida, pero no hasta el punto de sacrificar su propio presupuesto y su control sobre las actividades del centro en materia de formación continua de los docentes. La universidad no tenía participación alguna en el proyecto, probablemente porque los docentes habían decidido que esta institución les ofrecía muy poco, para satisfacer sus propias necesidades. Los cursos universitarios en este sector continuán atrayendo candidatos sin duda a causa de los diplomas otorgados y de los aumentos de salarios correspondientes, y también por las posibilidades que ofrecen al tratar de una manera prolongada y sistemática un tema dado.

La mayor oposición vino y continúa viniendo del departamento provincial de educación. Esta reforma, especialmente si se extendiera a otras unidades escolares, originaría consecuencias presupuestarias y políticas. Aún cuando las autoridades provinciales no hayan hecho propaganda contra la Pequeña Escuela Roja, ni hayan intentado limitar sus actividades, no han brindado en absoluto ninguna ayuda tangible al proyecto. Entre nosotros, algunos tienen la certidumbre que las autoridades provinciales se alegrarían de ver el fin prematuro del centro que habría permitido que cada uno recayera en el letargo del *statu quo*.

El Proyecto Salar

Cuando el Programa de Aprendizaje Faro terminaba su mandato inicial, lo siguieron varias iniciativas en el sector del desarrollo del curriculum, siendo el más importante el Proyecto Salar. Todos esos proyectos se desarrollaron como una consecuencia de la carencia de material de aprendizaje pertinente para la vida de los niños de la región atlántica. La población de esta región es poco densa, lo que explica que se haya producido poco material de buena calidad. De hecho, casi todo el material utilizado en las escuelas es importado y comprende con demasiada frecuencia ilustraciones extranjeras, ejemplos inapropiados y puntos de vista deformados. El Proyecto Salar es un buen ejemplo de los esfuerzos desplegados por el Instituto para dar a los niños y a los docentes una imagen más equilibrada del mundo que conocen. El proyecto se esfuerza en desarrollar y en

realizar una vasta unidad de estudio para las escuelas secundarias inferiores de la región. Comprende la elaboración y experimentación de un material de aprendizaje variado, la formación de docentes para el empleo del mismo y la participación de los docentes en la elaboración de los materiales y métodos de enseñanza. Se estima que el carácter interdisciplinario de esta unidad es una manera más natural y útil de estudiar a este nivel de enseñanza, lo que no ocurre con el criterio más tradicional, generalmente utilizado en las escuelas de la región, donde las disciplinas están aisladas unas de otras. Un material que refleja un criterio interdisciplinario debería contribuir a eliminar las barreras entre las disciplinas, entre los docentes, entre el aprendizaje basado en los textos y el medio. La enseñanza en equipo, el trabajo basado en un proyecto y las actividades sobre el terreno son probablemente menos intimidatorias para un docente si integran una unidad de estudio como ésta, que está combinada con numerosos recursos y sugerencias en cuanto a su empleo.

Dado que el proyecto aún está en vías de realización, será necesario esperar algún tiempo para conocer todos los resultados. En esta etapa aun precoz, sin embargo, hemos observado los primeros signos indiciarios de problemas. En primer lugar, el proyecto ha sido iniciado por personas que trabajan en el Instituto. Al comienzo de la creación del proyecto Salar, algunos miembros del Departamento de Educación de Nueva Escocia se inquietaron al ver que el Instituto invadía su zona de actividades. En efecto, algunos estimaban que sólo el gobierno podía emprender actividades en el sector del desarrollo del curriculum, pues estaba en mejores condiciones para definir las necesidades en ese sector. Un problema semejante provenía del carácter interdisciplinario que intentábamos dar al estudio. Se nos hizo saber que sería preferible — a criterio de algunas personas del departamento provincial — restringir nuestro trabajo a una única disciplina y sólo después que la provincia haya especificado el contenido del tema que debía ser estudiado. El verdadero problema consistía en saber si el cambio debía acaecer lenta y sistemáticamente de acuerdo a la política provincial y bajo el único patrocinio oficial o si se iba a tolerar, con respecto al curriculum, puntos de partida, filosofías del desarrollo y criterios fundamentalmente diferentes.

Aquí se plantea todo el problema del control democrático de la educación. Lo que está en juego son los temas fundamentales sobre la naturaleza de la democracia. ¿La democracia debe sucumbir frente a una burocracia paternalista?

La Reforma de la Formación de Docentes

Como lo precisa la ley, el cometido fundamental del Instituto era la formación de docentes. El Programa Faro promovía una formación de docentes permanente y de carácter informal; probablemente este es el mejor medio para hacer frente a las crecientes necesidades en materia de formación de docentes en la sociedad actual. A pesar de esto, una parte importante de la formación de los docentes pertenece al otro tipo: una formación a tiempo completo, previa al empleo o de postgrado, dispensada en las universidades y en los colegios universitarios. Uno de los principales problemas de la formación de docentes en la región atlántica, pero en forma mucho más acentuada en la provincia de Nueva Escocia, es el resultado de la falta total de planificación general en materia de formación organizada de docentes en las universidades y los colegios. Como ya se ha destacado, la región tiene numerosas universidades. En Nueva Escocia la formación previa de los docentes puede efectuarse en seis universidades, dos instituciones especializadas y una escuela normal provincial. No existe prácticamente ni coordinación ni planificación de los diferentes programas y actividades. Hemos juzgado fundamental abordar este problema y tratar de desempeñar un papel preponderante en la reforma del sistema. Evidentemente la reforma era necesaria. El apoyo individual y la elaboración de innovaciones en diversas instituciones habrían relegado a un segundo plano la necesidad más intensa de planificación global. Pero si esta necesidad desde el comienzo se mostraba evidente, las dificultades no lo eran menos. En este contexto, la reforma de la educación implicaba una disminución de la autonomía de cada una de las unidades de formación, incluso quizás hasta el grado de amenazar la existencia de algunas de ellas, llegando en todo caso hasta reducir las actividades de determinadas instituciones en sus programas menos viables.

El papel director que nos esforzamos en dar a la reforma de la formación de docentes de tipo organizado tomó al comienzo dos formas. En primer lugar, era una manera de abordar la investigación, a saber, la aplicación de la planificación de la educación a los problemas de la formación de los docentes de tipo organizado en Nueva Escocia. El segundo consistía en desempeñar un papel activo en la

elaboración de programas cooperativos. Al abordar un solo sector a la vez, esperábamos que disminuyera la amenaza inherente a esta iniciativa. Pensábamos que al implicar a los profesores que iban a ser los más afectados y al demostrar las ventajas de la elaboración de programas cooperativos podríamos ejercer esa función directriz tan necesaria y resolver así, gradualmente, los problemas existentes. Los dos criterios fueron aplicados simultáneamente. En primer lugar, examinamos el método de planificación.

La planificación de la educación al servicio de la reforma de la formación de los docentes

La experiencia nos había enseñado a tener cierta simpatía por el enfoque racional de los planificadores de la educación, razón por la cual, comenzamos por un estudio de los aspectos positivos y negativos de los programas de formación de docentes en Nueva Escocia. Pensábamos ingenuamente que un estudio detallado de los programas existentes, completado por las recomendaciones de reformas lógicas pero modestas, iniciaría un proceso de racionalización de los programas entre las diversas universidades en la región. Nuestras hipótesis fueron completamente falsas.

Nos relacionamos con el comité de decanos y directores de universidades y colegios quienes aprobaron nuestra idea de iniciar un estudio exhaustivo de los diferentes programas ofrecidos. A fin de evitar toda amenaza inherente a la participación de personas ajenas, el estudio no salió del Instituto; uno de los principales responsables del AIE y un joven asistente fueron los encargados de iniciar ese trabajo. El estudio se concentraba en un examen de los programas y de los cursos que existían entonces, los puntos fuertes y los puntos débiles de las instituciones, sus objetivos, las posibilidades de formación en actividad, etc. (Hillis & McIntosh, 1972). La información fue reunida durante una serie de entrevistas con los decanos y los directores de las instituciones, gracias a encuentros con el personal docente, así como a través de la lectura de los programas detallados de los cursos ofrecidos. El capítulo del informe denominado "Discusión y recomendaciones" del que damos a continuación amplios resúmenes, es particularmente revelador:

"Resulta atractivo, el punto de vista según el cual las ventajas que emergen de la existencia de programas en varias instituciones superan las desventajas. Sin embargo, hemos encontrado muy pocas pruebas que avalen esta afirmación. Las discusiones con los departamentos afectados y un examen de los programas detallados de los cursos parecerían indicar que se gasta mucha energía y recursos para cubrir una gama similar de programas. No descartamos la posibilidad que podría existir una ventaja determinada en la actual diversidad, pero por el momento esas ventajas no son evidentes. Consideramos que, en la situación presente, los programas serían mejores si los estudiantes tuvieran acceso a las fuentes de más de una institución" (pág. 54 del texto original inglés).

“Sin dejar de lado esos diferentes puntos, proponemos las siguientes recomendaciones para una primera discusión de un plan general:

1. Todos los programas de formación previa de los docentes de nivel primario deberían estar cubiertos por una estructura administrativa única.
2. Todos los programas de formación previa de los docentes del nivel secundario deberían contar con una estructura administrativa única.
3. Todos los programas posteriores al diploma deberían contar con una estructura administrativa única.

La aplicación de esas recomendaciones se puede hacer de diversas maneras, comenzando por la creación de una institución monotécnica para llegar hasta un sistema permanente de programación en un determinado número de centros. Esto no quiere decir que encaremos la posibilidad de crear en un sitio preciso un nuevo edificio. Lo que motiva nuestras recomendaciones, es la convicción que debe existir en algún lugar una estructura organizada que permita la planificación y la coordinación de los programas, con una persona o un grupo de personas responsables de todo el desarrollo en los tres sectores definidos (págs. 56-57 del texto original inglés).

La reacción del Comité para muchas personas ajenas y para los investigadores constituyó una gran sorpresa. En primer lugar, algunas personas se sintieron molestadas por la descripción que el informe hacía de los cursos y programas que, según ellas, daba una idea mala o falsa de lo que ofrecían algunos programas. En segundo lugar, el Comité se sintió ofendido por el hecho de que los investigadores hubieran agregado recomendaciones al informe. Aun cuando es difícil concebir recomendaciones más suaves o inofensivas, el Comité no quiso siquiera comprender una parte de la intención buscada en cada una de ellas. En los cinco años que siguieron a la publicación de este informe, las comisiones reales, las comisiones regionales de planificación y un gran número de grupos similares también han tratado de comprender este problema, pero fracasaron igualmente. Para ser honestos, cabe señalar que a veces se obtuvo un acuerdo mínimo sobre aspectos de menor importancia de los programas. Pero, en el conjunto, esos esfuerzos sólo han servido para dar una apariencia de cambio sin que se hayan efectuado modificaciones fundamentales en el *statu quo*. La situación ha alcanzado ahora la dimensión de una verdadera crisis, ya que en 1977, las universidades otorgarían diplomas a una cantidad aproximada a tres veces el número de docentes requerido en el mercado del trabajo.

Los programas de formación de consejeros de orientación

El segundo tipo de iniciativa tendiente a la reforma de la formación de docentes de tipo organizado implicaba la elaboración de programas cooperativos destinados a servir de prototipos. Estos fueron elegidos deliberadamente en los sectores caracterizados por niveles de desarrollo extremos. Así, comenzamos por la educación especial, pues entonces en ninguna universidad existía un programa de

formación de los docentes en ese sector. Esperábamos dar un impulso directriz al desarrollo del programa para impedir que las universidades actuaran en forma independiente y unilateral, para prevenir la duplicación de los programas y el derroche de los recursos. En cambio, muchas instituciones se interesaban en la formación de consejeros de orientación y nuestra actividad tenía por finalidad reformar la situación existente.

Por consiguiente, los esfuerzos del AIE en materia de formación de consejeros de orientación han estado dirigidos, ante todo, hacia una racionalización de los programas universitarios en ese campo de actividades. En 1970 tres universidades de Nueva Escocia ofrecían licenciaturas universitarias en orientación (Master's degree), pero el número total de estudiantes a tiempo completo era sólo de 15 y más de doce profesores dispensaba a esos estudiantes una enseñanza a tiempo completo, o a tiempo parcial. Nuestro objetivo consistía en fomentar que las tres universidades aunaran recursos y estudiantes reemplazando de tal suerte algunos programas de cursos más bien mediocres por una tarea común de mayor importancia, no sólo para la región atlántica del Canadá, sino para todo el país.

Dos años de trabajo intensivo con los profesores de orientación y consejeros de orientación en actividad incluyeron numerosas reuniones, seminarios para todos los estudiantes y sus profesores y la elaboración de un programa experimental seguido por un estudiante en 1971/72. El programa experimental suministraba al estudiante la posibilidad de realizar estudios avanzados y supervisados durante doce meses consecutivos en cuatro universidades diferentes y en varias escuelas y clínicas. Sobre la base de esta experiencia, el AIE trató de obtener el asentimiento de los profesores de orientación involucrados y de sus universidades con miras al lanzamiento de un programa cooperativo único de dos años a iniciarse en el otoño de 1972. Cada estudiante debía matricularse en la universidad local que le correspondía, habiéndose previsto algunos desplazamientos a otros centros de estudio, tanto para los estudiantes como para los profesores. Este primer paso relativamente modesto habría permitido lograr la integración y la modificación de las estructuras a medida que se iba adquiriendo la experiencia. Esta tentativa fracasó. Lo que había parecido ser un acuerdo en la primavera, ya en agosto se había transformado en un caos. El informe final del coordinador del programa expone algunas de las razones que originaron este fracaso:

Incluso ahora, con todas las ventajas de la perspectiva brindada por el tiempo, no me encuentro completamente seguro de poder ayudar en forma apreciable a la buena comprensión de lo que hay que considerar como un tema extremadamente complejo. Realizar un cambio en el sector de la educación, como en el social — si en efecto se pudieran y se debieran separar las dos cosas — nunca es fácil, del mismo modo que también es difícil identificar las fuerzas, a menudo muy sutiles, que determinan el resultado en un sentido negativo o positivo.

Consciente de esta realidad, estimo que el programa cooperativo ha fracasado por las siguientes razones:

En primer lugar, el "espíritu" de cooperación no estaba completamente repartido por los profesores de orientación de las tres universidades afectadas. Algunos veían en la palabra "cooperación" algo más que un solo programa. En realidad esta reacción es comprensible si se considera que la participación en un programa común a tres universidades no es lo mismo que la elaboración de su propio programa. Sin embargo, este estado de espíritu ha hecho de la planificación un ejercicio arduo, como lo demostrarán creo, las actas de cualquiera de las numerosas reuniones del Comité de Formación de los Consejeros de Orientación. Recién a fines de la primavera de 1972 se pudo lograr lo que parecía ser la unanimidad sobre el problema. Anteriormente, sólo se podía esperar con cierta certidumbre que el personal de la formación de consejeros de orientación de las tres universidades sostuviera realmente el programa cooperativo en lugar de aceptarlo simplemente con desgano.

Este apoyo no duró mucho tiempo. Un cambio de personal y otras modificaciones internas en una universidad contrariaron gravemente la continuidad del programa. Un cambio de personal no es malo en sí mismo. Constituye una constante de la vida universitaria, pero, para el programa cooperativo, se asemejó al reemplazo de actores en la mitad del último acto del drama. En este contexto, nuevamente se debió encontrar el apoyo necesario para el programa y algunos detalles considerados como casi finales y que fueron objeto nuevamente de discusiones.

De todas maneras, a mediados de mayo este problema que parecía estar resuelto fue reemplazado en junio por otro aún más serio, a saber, el cambio sorprendente de los miembros del personal de la universidad ya mencionada, que decidió no apoyar más el programa, retirándose poco después. Ante todo se oponían a la prisa con la cual se iban a tomar las disposiciones finales. Quizás tenían razón. Sin embargo, tuve la impresión — y aún la tengo — que no habían tenido en cuenta los dos años de planificación, aun cuando la misma fuese condicional. También tuve la convicción de que si el programa hubiera podido comenzar aunque fuera de manera vacilante, hubiera sido mejor que el hecho de no existir ningún programa. En síntesis, no pensaba que otro año de planificación hubiera facilitado verdaderamente la aplicación del programa. Además, existían razones de peso para creer que habían otras objeciones que la que se había dado oficialmente. No hablaré aquí de ellas, ya que estimo que esta interpretación resultaría inoperante.

Una vez rechazado el programa por la primera universidad, no existía prácticamente otra solución que utilizar los recursos de las otras dos. Lamentablemente había mucho que reorganizar y muy poco era el tiempo disponible; también existían menos posibilidades para reducir la duplicación de actividades con su consiguiente despilfarro, por la cooperación. Sin embargo, si se considera que las tres universidades probablemente participarían, como en realidad lo pensaba, una cooperación aunque fuera también modesta no me parecía totalmente desprovista de sentido, pues permitiría al programa evolucionar en forma gradual.

Como usted bien lo sabe, nuestra propuesta en este sentido no logró la adhesión necesaria por parte de ninguna de las dos instituciones restantes. Según mi criterio, la propuesta ante todo fue rechazada porque no era lo suficientemente drástica en cuanto a

la disminución de los dobles empleos en materia de actividades y de cursos ofrecidos en esas tres instituciones. Entonces me era difícil, como por lo demás también me resulta ahora, oponerme a este argumento, pues era sumamente correcto por las razones ya evocadas.

Además de otros obstáculos evidentes para la aplicación del programa, había otras dificultades, algunas de las cuales provienen también de nuestros esfuerzos tendientes a conciliar democráticamente las diferentes partes. Por ejemplo, el concepto de "universidad local" que debía dar a las tres universidades una representación y una responsabilidad iguales en el programa, implicaba que los estudiantes deberían desplazarse en determinados períodos del año a las otras dos universidades para continuar ciertos cursos. Por supuesto, que desde un punto de vista estrictamente económico, esta solución dejaba mucho que desear, pero en ese momento constituía realmente una mejor solución, frente a la posibilidad de suprimir simplemente dos de los programas universitarios. Por otra parte, esta solución no tenía precedente en ningún otro lugar de América del Norte.

Sin ninguna duda, podría continuar, pero pienso que al hacerlo rebasaría la finalidad de esta carta que, me apresuro a acotar, no intenta asumir nuestra defensa hasta en los mínimos detalles ni dar a entender que nuestra propuesta era prácticamente inatacable. Todo lo que verdaderamente deseo destacar es que, dado el laberinto de individuos, de instituciones, de comités especiales y de consejos a través del cual debía abrirse un camino este proyecto de programa cooperativo en orientación, sólo alguien extremadamente ingenuo podría ver en esta solución, un fracaso en términos absolutos y atribuir la falta a una sola persona, a una sola institución o a un solo factor.

Para no terminar con una nota pesimista, también desearía expresar que nuestros esfuerzos tuvieron al menos dos resultados positivos. En primer lugar, hemos preparado un modelo para la formación de consejeros de orientación que a criterio de la literatura profesional recientemente publicada, parece que se anticipó a los cambios recomendados para esta formación. Todavía puedo agregar que, teniendo en cuenta los efectivos previstos para el próximo año, no habrían podido mantenerse los tres programas (Foster, 1973, págs. 1-3 del texto original inglés).

Las razones del fracaso de esta iniciativa son evidentes. Los profesores de universidad con los cuales trabajamos no tenían un interés verdadero por la reforma y contaban colectivamente con un poder muy superior a toda sanción que hubiera podido infligir el AIE. Para numerosos profesores en nuestros comités, una fusión hubiera significado el abandono de la seguridad de un puesto estable en una universidad, eventualmente de la dirección de un pequeño departamento, por una posición en el programa cooperativo más incierta y más exigente a la vez, quizás complementada con un estatuto inferior. Desde hace numerosas generaciones se habla de una probable unión de las tres provincias marítimas. Por las mismas razones que en el caso que estudiamos, esto tampoco nunca ocurrió.

En resumidas cuentas, el trabajo del Instituto en este sector logró alcanzar el objetivo buscado. Nuestros esfuerzos se orientaron hacia la necesidad de racionalizar la formación de los consejeros de orientación y las propias universidades

tomaron medidas decisivas al suprimir dos de los tres programas. Lamentablemente, la colaboración de muchas personas competentes e importantes progresos realizados en materia de programación se perdieron, debido a que, las personas más directamente afectadas no pudieron ponerse de acuerdo.

Analizando los hechos en forma retrospectiva, pensamos que se hubiera podido hacer mucho más si las universidades hubieran tomado con antelación decisiones políticas fundamentales y si el Instituto sólo hubiera tenido que suministrar la asistencia técnica y asumir la función directriz necesaria para la aplicación de la reforma. Desgraciadamente nuestra sociedad está hecha de modo que tenemos tendencia a adaptarnos a los grandes cambios y a aceptarlos sólo luego de una grave crisis, al término de la cual, raramente se tiene tiempo de planificar de una manera razonada.

Los programas de educación especial

La educación especial — vale decir una educación para aquellos que difieren de la normal a tal punto que la escolarización regular no satisface verdaderamente sus necesidades — constituía un excelente campo de actividades para probar la reforma de la educación. En 1970, parecían haberse reunido algunas condiciones muy favorables para una actividad productiva en ese sector. En todo el Canadá, al menos hasta fines de los años 60, los niños que tenían dificultades en el aprendizaje, abandonaban simplemente sus estudios y se esperaba que la sociedad les suministraría empleos para los cuales una carencia de instrucción escolar no hubiera tenido mayor importancia. En 1970 ya se habían producido muchos cambios en la sociedad. Las posibilidades de empleo para una mano de obra no calificada escaseaban y la conciencia social empezaba a exigir que las escuelas diesen una educación apropiada para todos, independientemente de cualquier desventaja de orden social, económica o física. La ley obligó a que las escuelas retuvieran cada vez más a niños de todas las categorías. El problema principal provenía del hecho que muchos de esos niños no sacaban ningún provecho de esa prolongada estadía en las escuelas canadienses. El Informe Celdic (1970) señalaba que las diferentes formas de educación brindadas no respondían a las necesidades de un millón de niños. Los sistemas escolares tenían grandes dificultades en adaptar su enseñanza a los niños que sufrían trastornos de aprendizaje. Se pretendía que los fondos disponibles eran insuficientes y que existía carencia de docentes especialmente formados. Por estos y otros motivos, la educación especial llegó a ser un gran desafío en materia de educación durante los años 70. Era necesario que alguien tomase la dirección de la reforma de la educación. El Instituto respondió rápidamente a este desafío — algunos dirían que demasiado rápidamente y sin haber efectuado las suficientes consultas — pero una unidad

de investigación y desarrollo como el Instituto tenía justamente como función la de actuar en forma rápida, de manera autónoma y con toda la flexibilidad necesaria.

Este sector presentaba la gran ventaja que relativamente pocos grupos organizados se interesaban de una manera activa en la región. Pudimos así consultar individual y colectivamente a la mayor parte de las personas afectadas por la educación especial y pudimos ayudar a remediar la evidente carencia de dirección en ese sector. En los años siguientes a este período se emprendieron cuatro importantes iniciativas. Se concibieron y se introdujeron como modelos, algunos programas de formación de docentes: licenciaturas y maestrías a nivel del primer y segundo ciclo universitario. Además se realizaron dos importantes experiencias a nivel de la escuela: el Centro Aprender Más y el Proyecto Enseñanza de Precisión.

El Programa de Licenciatura en Educación del Primer Ciclo Universitario (B. Ed.)

Un modelo de programa universitario de primer ciclo en educación (B. Ed.) que tiende a dar una formación inicial especializada a los graduados universitarios representó la primera parte de nuestra actividad en favor de la educación especial. Este programa debía preparar a los maestros de la escuela primaria no sólo a enseñar en clases primarias normales, sino que también debía permitirles brindar una enseñanza especial a los niños que sufrían leves dificultades en el aprendizaje. El programa no trataba de preparar a los docentes para una función más especializada en escuelas especiales o incluso para una función eventual de auxiliar para satisfacer las necesidades de algunos casos especiales dentro de una escuela. Las personas destinadas a estas funciones debían tener una experiencia general, la cual podía servir de base posteriormente; por esta razón, dichas tareas llegaron a ser el tema principal del programa de licenciatura o maestría del segundo ciclo universitario a desarrollarse más adelante.

La carencia de una autoridad que tuviera una función importante en el plano local y la falta de profesores especialmente formados en las universidades de la región atlántica, obligaron a que el Instituto utilizara sus propios recursos en materia de personal en ese sector. Un coordinador que conocía personalmente la región atlántica fue destinado provisionalmente a su universidad en el oeste de Canadá para dirigir esta iniciativa. Los miembros del personal docente de las universidades locales considerados competentes también fueron incorporados, pero, contrariamente a lo ocurrido con la formación de los consejeros de orientación no tuvimos necesidad de elegir una de ellas para que asumiera la dirección de la reforma. Además, el personal del Instituto fue nombrado sobre la base de contratos a término, con la firme convicción que la participación del Instituto debía limitarse al período de elaboración de un programa prototipo que podía ser adaptado y ser llevado a cabo en una universidad local. De esa manera, el programa fue elaborado con la idea de que se integraría en un campo de actividades más

permanente. Un programa cooperativo con posibilidades de aprendizaje en diferentes universidades fue considerado el mejor, pues los recursos en la región, a pesar de ser de excelente calidad, se encontraban diseminados y a la vez eran poco frecuentes.

El programa estaba concebido para incorporarse en el esquema general de formación previa de los docentes, llevando hasta el límite de lo razonable, los elementos resistentes dentro de ese esquema. En general, los docentes de las provincias atlánticas del Canadá preparan un diploma (*bachelor's degree*) que implica algunas especializaciones en las disciplinas enseñadas en las escuelas, luego se inscriben en un curso de formación pedagógica que dura un año universitario suplementario, al término del cual el graduado recibe un diploma de B. Ed. y un certificado de formación pedagógica inicial. El programa de educación especial se adecuaba a esas exigencias, e incluía además un trabajo considerable sobre educación especial (por ejemplo, cursos especializados de psicología, la enseñanza de la lectura y de las matemáticas, la enseñanza a niños excepcionales). Este complemento de formación se hacía posible a través de la extensión del año universitario normal de siete meses a doce meses completos y duplicando el volumen de trabajo práctico en la universidad.

Concebido de esta manera, el programa trataba ante todo de ser una innovación, pero contenía un elemento importante de reforma potencial, es decir, la extensión del año universitario tradicional de siete meses a un año entero de doce. Aun cuando superficialmente esto no parece incluir una revisión estructural indispensable para la reforma, este programa de un año completo, trataba de modificar de manera profunda el esquema normal de trabajo de las universidades de la región. Al aceptar un programa de esta duración, se creaba un precedente para otros programas y se contribuía a reformar las universidades para que en lo sucesivo, ofrecieran servicios educativos en función del tiempo requerido para una buena formación de un graduado, teniendo en cuenta las obligaciones en materia de tiempo del estudiante más bien que las de la institución. Entonces sería posible, un ciclo de trabajo de doce meses para todas las universidades con períodos de tres y cuatro meses de enseñanza.

Como ocurriera durante la creación del Instituto, sufrimos intensamente — durante la elaboración de ese programa B. Ed. — por una falta de directivas claras y positivas de parte de los centros existentes de poder en la provincia. En efecto, mientras que nosotros considerábamos al Instituto como una unidad autónoma de investigación y desarrollo, los grupos de interés tradicionales en el campo general de la formación de docentes nos consideraban más bien como una amenaza o un desafío con respecto a sus propias actividades o incluso a su existencia. Debemos destacar que las *personas* involucradas en esta etapa, en general eran competentes y bien intencionadas y ponían empeño en el mejoramiento de

la educación. La mayor parte de las críticas se hicieron sentir a nivel de las *instituciones*. Los decanos de las universidades y otras personalidades que atacaron nuestras propuestas lo hicieron en su mayor parte desde un punto de vista institucional. En su calidad de responsables de las diversas instituciones de la provincia, reaccionaron naturalmente defendiendo sus propias instituciones y sus propios programas. De esa manera, en el momento en que nosotros terminábamos de elaborar el proyecto de programa B. Ed., nos enterábamos que se esperaba que siguiéramos las mismas reglas y convenios — escritos o no — impuestos a las universidades interesadas en incluir de una manera permanente un nuevo programa en los programas ya existentes. No sólo debíamos llenar todas las formalidades necesarias para que se aprobara y autorizara un programa de preparación de los estudiantes para la aptitud pedagógica, sino que, en el caso particular, debíamos además luchar para que se reconociera nuestro derecho para comenzar este tipo de actividad. Probablemente las universidades pensaban que la formación previa de los docentes era de su exclusiva competencia y que la rivalidad con una nueva institución no podía tolerarse. Como es corriente en una experiencia nueva, todo ensayo de reforma es objeto de análisis y de evaluaciones que faltan sobre todo en los programas ya existentes. El problema de saber si el diploma de nuestros estudiantes iba a ser reconocido, era característico del tipo de argumentos que se nos opinían. ¿Cómo podíamos esperar que los diplomados de un programa experimental recibiesen un certificado de aptitud pedagógica antes de que se hubiese determinado si la experiencia había sido exitosa o no? Considerábamos que al adherir a ese tipo de argumento se excluía toda posibilidad de hacer experiencias en los campos de la formación de docentes, de los programas de estudio, de la enseñanza y para cualquier otro aspecto de la educación en el futuro. De esta suerte, defendimos el derecho que nos reconocíamos de ofrecer ese programa y obtuvimos el apoyo suficiente de parte del sector no universitario para poder seguir adelante. Conviene destacar nuevamente que el programa era una empresa cooperativa que ofrecía a los estudiantes cursos en tres universidades así como en el AIE.

Al mismo tiempo que los problemas que teníamos en materia de reconocimiento de los diplomas, surgieron dificultades con respecto al otorgamiento de esos mismos diplomas. Tuvimos que hacer frente al dilema siguiente: tratar de no chocar abiertamente con las universidades existentes o fortalecer las sospechas que tenían con respecto a que el AIE no se retiraría del programa B. Ed. una vez finalizado el período experimental. Sin embargo, era obligación nuestra asegurar que los diplomados del programa ampliado tendrían derecho al mismo reconocimiento que los diplomados de un programa B. Ed. normal. Se establecieron contactos con las universidades participantes en la esperanza que otorgarían diplomas en nombre del AIE. Se trataba de un pedido muy delicado puesto que las

universidades no tenían control directo sobre las normas de admisión, el contenido del programa o la evaluación de los estudiantes. Cabe destacar que las Universidades de Acadia y del Monte San Vicente, mediante algunas condiciones muy razonables, habían aceptado hacerlo para todos los estudiantes del primer año del programa experimental. Lamentablemente se había establecido contacto con las universidades cuando el programa ya estaba en marcha. Si no hubiéramos estado obligados a emprender reformas considerables de ese género, antes del año de creación del Instituto, no hubiéramos debido corregir esos defectos, fruto de la planificación inicial.

El programa duró el período experimental de dos años previsto y en total 35 estudiantes fueron graduados. La estructura interna del programa sufrió muchos cambios durante la realización (para mayores detalles, véase Anderson y col., 1977) pero la estructura externa siguió siendo más o menos la misma de un año a otro. Una de las dificultades inherentes a la estructura externa provino porque tratamos de incluir en el programa cooperativo otras tres universidades de Nueva Escocia. Precisamente, los problemas surgieron porque no pudimos asumir la función directriz necesaria, dado que varios miembros del personal docente se encontraban trabajando para otras instituciones, con respecto a las cuales estimaban que tenían mayores responsabilidades y deberes. De esta manera, en el segundo año se incluyeron solamente los cursos de otra universidad en el programa cooperativo.

Una de nuestras mayores deficiencias fue nuestra incapacidad en imaginar por anticipado los mecanismos necesarios para el cambio del programa experimental en una universidad con objeto de continuarlo de manera permanente. Pensábamos, con o sin razón, que se trataba de una decisión más política que educativa y que el Instituto no tenía por qué inmiscuirse. Dado que no se había adoptado ninguna decisión con antelación, las universidades tenían sus dudas en cuanto a que nosotros pusiéramos término a la experiencia una vez finalizado el período experimental. Quizás esa fuera una reacción bastante normal, puesto que muchas otras experiencias educativas en Nueva Escocia se habían institucionalizado y protegido contra toda amenaza de interrupción luego de haber concluido la etapa experimental. Además, las universidades con frecuencia actuaron al respecto de manera discutible, puesto que a menudo invaden sectores en oposición con la opinión de las diversas asociaciones universitarias (OCDE, 1976, pág. 83 del texto original inglés). A pesar de todas estas razones válidas para poner estos hechos en duda, finalizamos la experiencia y además solicitamos que las universidades decidieran cual de ellas estaría en mejores condiciones para aceptar la responsabilidad del programa en el futuro. La Universidad de Acadia fue seleccionada para asumir esta tarea¹ y lo hizo en forma admirable. El programa permaneció prácticamente intacto y en poco tiempo se transformó en uno de los

1. No participamos de ninguna manera en esas discusiones y nunca supimos como se tomó esa decisión.

programas corrientes ofrecidos por Acadia. Para muchos docentes y estudiantes del Instituto, el carácter experimental y exploratorio del programa del AIE constituía la característica más interesante. La mayor parte de ellos debían lamentar la pérdida de gran número de experiencias, luego que Acadia tomó a su cargo el programa. Sin embargo, cabe señalar que, así como no corresponde al AIE ofrecer programas estables y permanentes, tampoco es de la responsabilidad de Acadia hacer experiencias en detrimento de servicios sólidos y fundamentales en el sector de la formación de los docentes.

La dirección del programa por parte de la Universidad de Acadia también sufrió a causa de que no pudimos transferir con el programa ninguno de los miembros del personal docente cuyos esfuerzos habrían sido promotores del éxito del programa. Evidentemente, esa había sido nuestra intención, pero no se habían tomado las medidas necesarias por anticipado con los diferentes miembros del personal. Una de las principales características del Instituto, durante esta etapa de su existencia, fue que supo atraer docentes entusiastas, dinámicos e idealistas, sumamente interesados en participar en la reforma de la educación. No eran personas que podían encontrar un gran atractivo en el contexto universitario normal de la región, y por lo tanto, nadie se sintió atraído para pedir un puesto en el programa de Acadia. Por consiguiente, correspondió a Acadia la tarea de contratación y formación de sus propios recursos en materia de personal.

Nuestros esfuerzos en el sector de la educación especial tuvieron un resultado interesante: la condición de guía reconocida al Instituto por parte de un gran número de educadores de ese sector. Mucho nos asombró constatar que numerosos docentes no sólo sintieron la suspensión del programa B. Ed. del Instituto, sino que censuraron al AIE por haber transferido el programa a una universidad alejada del gran centro urbano de la provincia. Como lo señaláramos anteriormente, el Instituto nada tuvo que ver con esta decisión.

El Programa de Maestría en Educación del Segundo Ciclo Universitario (M. Ed.)

El programa de educación especial del segundo ciclo universitario (M. Ed.) fue una segunda iniciativa en la reforma de la formación de los docentes. Se insistió en la palabra *programa*, puesto que en ese término reside la diferencia fundamental existente entre lo que el AIE trataba de hacer y lo que ya existía en las universidades de las tres provincias marítimas (no es este el caso para los programas ofrecidos por la Memorial University de Terranova). En general, hasta la introducción del programa M. Ed. en el AIE, no era posible que los estudiantes graduados siguieran un *programa* sistemático y completo en un sector determinado. De una manera específica, los estudiantes elegían una serie de cursos como se eligen comidas en un restaurante de autoservicio en lugar de hacerse servir una comida completa y preparada por anticipado.

El programa M. Ed. se inició un año después que el programa B. Ed. y nos encontrábamos en mejores condiciones gracias a la experiencia adquirida el año anterior. El núcleo central del personal ya había sido designado, y habíamos elaborado numerosos sistemas y métodos durante el primer año del B. Ed. que pudieron adaptarse al nivel del segundo ciclo universitario, o sea a la licenciatura o maestría universitaria. El programa sólo alcanzó su pleno desarrollo en el correr de su segundo año de actividad, cuando se habían inscripto ocho o nueve estudiantes.

Los problemas de reconocimiento de los diplomas que habían surgido para el caso del B. Ed. no se presentaron para el M. Ed., puesto que los estudiantes tenían ya un certificado de aptitud pedagógica y la provincia les permitía mejorar su diploma con años suplementarios de estudio. En cambio se presentaron problemas en lo que se refiere al otorgamiento de los diplomas y no pudimos convencer a ninguna universidad para que acordara los diplomas de M. Ed. Por esa razón, el Instituto decidió otorgar su propio diploma, utilizando de esta manera, los poderes que le habían sido conferidos por la Ley de creación del AIE.

Docentes y estudiantes participaron en la ejecución del programa. Durante el segundo año, los esfuerzos creadores del grupo eran perfectamente visibles. El equilibrio que se debía establecer entre los cursos obligatorios y la libre elección de estudiantes era uno de los principales problemas en juego. La solución consistió en elaborar un programa que permitía que los estudiantes adquirieran nociones generales en los diez principales cursos obligatorios durante los cuatro primeros meses de estudio, complementados por ocho meses durante los cuales los estudiantes podían elegir los cursos que deseaban profundizar. Los resultados fueron sumamente flexibles. Mientras que muchos estudiantes se inscribían en cursos ya existentes en universidades vecinas, otros elaboraban sus propios cursos para satisfacer sus necesidades personales de aprendizaje. En este comienzo modesto se puede ver el germen de una idea que debía culminar en el programa más ambicioso emprendido por el AIE en el marco de la reforma de la formación de docentes: el Plan de Estudios Libres. Este es el tema de una sección ulterior a este estudio. Si bien la estructura del programa M. Ed. parecía responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, en cambio no se adaptaba tanto al carácter burocrático del funcionamiento de la mayor parte de las universidades. Un programa típico de esta licenciatura del segundo ciclo universitario (Master's) comprendía cinco cursos de seis horas cada uno, más una tesis. El programa de la AIE comprendía un mínimo de 45 horas de cursos más una tesis, presentándose los cursos en forma de unidad con puntos, con una gran flexibilidad, variando de una hora y media a doce. Las características del programa eran de dos tipos: por una parte, la flexibilidad en el empleo de las unidades de puntos, por otra parte, la función central dada a los estudiantes en la planificación de sus propias necesidades de aprendizaje. Estas características impidieron, en parte, que cualquier

otra universidad adoptara el programa M. Ed. para incluirlo en sus programas permanentes. En la Universidad de Acadia se discutió sobre la posibilidad de un programa M. Ed. en educación especial que comenzaría cuando terminaría el programa del AIE y que consideraría las dificultades de la práctica universitaria normal. Lamentablemente, Acadia no se sintió capaz de desarrollar a tiempo ese programa para el año universitario siguiente. No obstante, ya ha aumentado los programas que ofrece en el campo de la educación especial. El Instituto se había comprometido a retirarse del sector de la educación especial, a consecuencia de lo cual el programa M. Ed. fue interrumpido al cabo de dos años.

Las experiencias del B. Ed. y del M. Ed. fueron provechosas en materia de enseñanzas sobre las posibilidades de reformar la universidad gracias al método del programa prototipo. Es evidente que las posibilidades de adopción de un programa por parte de una universidad, mejoran sensiblemente si esta universidad participa desde el principio en la elaboración del programa y en su etapa experimental. Otro problema consiste en saber en qué medida la universidad debe participar en ese proceso, puesto que eso puede transformarse en un obstáculo para la realización de una verdadera reforma. En algunos casos las universidades participan en la ejecución de nuevos programas desde el principio, pero muy pocas veces esos esfuerzos tuvieron como resultado el tipo de reforma indispensables para hacer frente, en forma conveniente, a los graves problemas de la educación de nuestra época.

El Centro Aprender Más

Además de sus experiencias orientadas hacia la formación de los docentes, el Instituto intentó dos experiencias en el sector de la educación especial, con miras a promover la reforma en las escuelas de la región. El Centro Aprender Más fue una de ellas. Trataba de combinar la formación en ejercicio de los docentes con nuevos servicios educativos de verdadero valor para los niños. El Centro estaba ubicado en una sola escuela, donde existía un porcentaje elevado de niños que necesitaban una ayuda especial. Un coordinador, algunos especialistas en dificultades de la lectura y el aprendizaje y, un maestro asignado al proyecto, trabajaron conjuntamente para tratar de diagnosticar los problemas de aprendizaje, elaborar buenos programas para los niños tratados, ya sea individualmente, ya sea en grupo y formar los docentes en la escuela para que los niños pudiesen continuar esos programas cuando retornaran a su propia clase.

Quizás la mayor contribución del Centro desde el punto de vista de la reforma — y al fin de cuentas, su fracaso — fue la filosofía que presidió su organización y su funcionamiento. El Centro se esforzó en poner a disposición de los niños y de los docentes los servicios de educación especial. Este servicio se suministraba en una única escuela y era global; dicho de otra manera, abarcaba la higiene

pública, el trabajo social, la lectura, servicios de psicología, la innovación en materia de curriculum y la formación de docentes.

Aun cuando se eligió un marco particularmente difícil para la experiencia y los problemas habituales de crecimiento y de desarrollo, debieron resolverse por sí mismos, los objetivos del Centro para cada uno de los niños, para las clases, para los docentes y, en general, para la escuela fueron alcanzados en un breve plazo. Sin embargo, lo que contaba ante todo para el Instituto eran los objetivos a largo plazo. Nuestra misión no era la de suministrar un servicio a un grupo de niños y de docentes como un fin en sí mismo. Nuestro objetivo era multiplicar el efecto de modo que, a largo plazo se crearan en otros lugares, variantes y adaptaciones del modelo Aprender Más. Desgraciadamente, en este objetivo más amplio, la experiencia fracasó.

¿Cuáles son las razones de este fracaso? Quizás la más importante se debía a la filosofía del Centro que se encontraba en abierta oposición con la filosofía dominante en materia de distribución de servicios en el sistema escolar. El mismo contaba con una burocracia jerárquica, centralizada a nivel de todo el sistema. Al tratar de descentralizar los servicios y al combinar los servicios apropiados separando las competencias de los diferentes departamentos, se amenazaba evidentemente el *statu quo* del sistema. Durante muchos años el sistema escolar se ha esforzado en centralizar sus servicios de educación especial bajo diversas etiquetas dependientes de diferentes departamentos. Resultaba difícil pasar a través de esas líneas marcadas por esos departamentos, y los canales jerárquicos de comunicación estaban muy bien definidos.

El AIE cometió un grave error al intentar una reforma tan importante solamente para un período de dos años. Quizás si se hubiera elegido desde el principio otra escuela o un sistema escolar con una filosofía más compatible, se hubieran podido lograr mejores resultados. Por otra parte, también hubiera sido provechoso si se hubieran podido interesar en esta reforma a un mayor número de personas dentro del sistema escolar y durante un período más extenso. Pero en este último caso, se hubiera corrido el riesgo de nunca proponer algo verdaderamente diferente, digno de ser considerado como reforma. Durante el período de actividad del Centro Aprender Más, surgía claramente que su concepción era tan diferente de lo que había existido anteriormente, que pocas personas dentro del sistema escolar comprendían el funcionamiento, y con mayor razón, muy pocas la apoyaban. Tampoco estaban dispuestas a aceptar los resultados de la evaluación de asesores ajenos al proyecto que ponían en evidencia el relativo éxito de los servicios del Centro.

Mientras que es posible modificar el modo en que un docente determinado concibe la enseñanza en su clase, o hacer cambios en un curso o en manuales recomendados, es mucho más difícil lograr un verdadero éxito en el caso de profundas reformas que amenazan las superestructuras ya establecidas y justificadas por generaciones de educadores y administradores.

El Programa Enseñanza de Precisión

Si bien los obstáculos que surgían al proceso de la reforma en las escuelas eran cada vez más fáciles de identificar a medida que adquiríamos experiencia, en cambio los grandes problemas de la enseñanza y del aprendizaje persistían. Nos preocupaba en forma especial un grupo de docentes y de niños. Se trataba de clases "especiales" compuestas de niños que, además de poseer dones naturales bastante limitados, presentaban evidentes dificultades en materia de aprendizaje, de comportamiento o en el plano social. Como era de esperar, las escuelas nada preveían para esos niños, sólo ejercían una función de guardería. Ni siquiera después de seis o siete años de escuela, los niños lograban saber leer, escribir o manejar una aritmética simple. Sus maestros obtenían pocos éxitos a pesar de un trabajo arduo, de una formación intensa y una devoción total. El Programa Enseñanza de Precisión fue creado para hacer frente a esos problemas. Sus principales objetivos consistían en elaborar técnicas eficaces de enseñanza y de aprendizaje y de multiplicar de manera sistemática el número de niños, de docentes y de escuelas capaces de beneficiarse de este enfoque.

El principio del Programa Enseñanza de Precisión era la aplicación de técnicas del behaviorismo, o del comportamiento para una situación de aprendizaje. Los materiales y métodos de aprendizaje fueron elaborados uno a uno y aplicados en forma sistemática por el maestro, a razón de una o dos horas por día para suministrar la instrucción elemental. Los primeros éxitos fueron muy alentadores. Numerosos niños mejoraron su nivel de lectura de tres o incluso cuatro grados en menos de un año. Posteriormente se elaboraron técnicas semejantes para las matemáticas, donde se registraron éxitos similares.

Comprobadas las técnicas pedagógicas, los responsables del programa trataron de multiplicar los efectos de la reforma. Las iniciativas en el campo de la reforma de los docentes comprendieron cursos para la enseñanza de precisión, así como un servicio de consulta permanente en el marco de la formación en ejercicio de los docentes. La expansión fue lenta pero continua, de modo que, cinco años después de la participación de los primeros docentes, existen 17 y más de

200 alumnos. Además, dos inspectores del sistema escolar están siendo formados para controlar los resultados y supervisar a los docentes.

Los éxitos objetivos del programa no contaron con el beneplácito general. Quizás porque no se sentían seguros de sí mismos o porque no podían mostrar resultados tan positivos, las críticas del programa recurrieron a los sentimientos condenando los aspectos mecanicistas y del comportamiento del enfoque. A nuestro entender, esas críticas nunca se hicieron durante una visita a una clase donde se aplicaba la enseñanza de precisión y tampoco se discutieron con un alumno o con el padre de un alumno. Contrariamente al caso de Aprender Más, pocas personas en el sistema escolar ayudaron a la elaboración de esta experiencia. Una modesta solicitud inicial permitió realizar una experiencia limitada con algunos maestros y sus alumnos. El éxito aparente del Programa Enseñanza de Precisión cuestionó seriamente el juicio de algunos críticos del Instituto que pretenden que una amplia consulta sobre todos los aspectos de un programa nuevo eliminaría las dificultades ulteriores de aprobación.

El Programa Enseñanza de Precisión continúa siendo patrocinado por el Instituto. El problema principal que se plantea al Instituto consiste en saber de qué manera se puede integrar progresivamente el programa en los sistemas escolares de la región con miras a su desarrollo y su expansión futuros. No es una tarea fácil ya que implica una reforma en el espíritu de las personas responsables de la educación en nuestra sociedad. Quizás sea una ironía el hecho que el investigador responsable del programa no posea siquiera un certificado de aptitud pedagógica ni de formación pedagógica. Tampoco ha enseñado en una escuela. Para el éxito de la transferencia del programa en los sistemas escolares, es importante, por consiguiente, que se creen nuevos puestos, nuevas funciones, nuevas prioridades para nuestro mundo educativo. Además, el Programa Enseñanza de Precisión es relativamente oneroso. Cuesta caro en materia de investigación y desarrollo, en tiempo, en esfuerzos individuales y en personal especialmente formado ¿Las organizaciones de docentes y las autoridades escolares estarán dispuestas a sacrificar sus diversas formas de actuar bien arraigadas para que reformas como la Enseñanza de Precisión se transforme en un procedimiento normal en nuestro sistema escolar?

El Plan de Estudios Libres

Dado que el Instituto finalizaba sus primeros programas, por ese hecho algunos recursos se encontraron disponibles lo que permitió afectarlos a un nuevo centro de interés. Estábamos en la búsqueda de un problema más amplio y más general

que los que habíamos abordado hasta entonces y teníamos una idea bastante clara de lo que era ese problema. Si bien varias universidades de la región habían previsto ciertos tipos de estudios universitarios en materia de educación a nivel de la licenciatura o maestría, existía un número importante de educadores, que aumentaba constantemente, cuyas necesidades en lo que se refiere al aprendizaje no podían satisfacerse a través de los programas ofrecidos. Los programas existentes presentaban restricciones de toda clase. Todos estaban limitados a estudios a nivel del *Master's*; muchos estaban limitados a estudios a tiempo completo o a cursos de vacaciones; la mayor parte ofrecía una gama limitada de cursos; ninguno había previsto alguna solución para los estudiantes de las regiones geográficamente aisladas; y ninguno permitía que los estudiantes combinaran los recursos brindados por diferentes universidades y otras instituciones. La experiencia adquirida con otros programas universitarios del segundo ciclo y el trabajo que habíamos realizado con el Programa Faro nos dieron las ideas y la experiencia necesarias para la elaboración y la aplicación del Plan de Estudios Libres. (OASP).¹ Este programa se encuentra descrito en forma detallada en otro trabajo (Anderson y Muir, 1976), por lo tanto, no creemos oportuno exponerlo extensamente en esta monografía. A modo de síntesis, es suficiente expresar que el plan satisface las necesidades en materia de enseñanza de los educadores que tienen una buena idea de lo que necesitan aprender, que son capaces de aprenderlo y que son capaces de concebir, con la ayuda de consultantes, un plan de estudio aceptable que toma en consideración ciertas dificultades individuales en materia de tiempo, desplazamientos, presupuesto y capacidades. Cada plan de estudio es elaborado en forma individual y controlado gracias a todo un sistema de inspección, de enseñanza y de exámenes. Los estudiantes pueden combinar estudios homologados en varias universidades y tienen la libertad de recibir la enseñanza de las personas apropiadas, incluso de aquellas que no tengan puesto académico. Los planes de estudio están administrados por diferentes comités del Consejo Académico que comprende profesores de todas las universidades de Nueva Escocia. Esta circunstancia así como el nombramiento de examinadores ajenos al proyecto garantizan el hecho que cada estudiante obtiene el nivel requerido antes de recibir el diploma.

La elaboración de las propuestas y reglamentos que dirigen el OASP se hizo muy bien. En efecto, dos años después de su adopción, sólo fue necesario modificarlas someramente. Además, los planes eran objeto de amplias discusiones, aun en el caso de que todas las partes afectadas, antes de su adopción, no comprendiesen muy bien en detalle, lo que hubiera sido deseable. Teniendo en cuenta

1. OASP es la sigla del proyecto en inglés: The Open Access Study Plan.

ciertas experiencias amargas del pasado, consagramos todo el tiempo necesario para que esas propuestas fueran conocidas y aceptadas por todos los organismos y comités oficiales interesados en los nuevos programas de formación de docentes. Se trataba sobre todo del Consejo Académico del AIE, del Consejo para la Formación de Docentes de Nueva Escocia, de un organismo que asesora al Ministro de Educación sobre la conveniencia de aceptar nuevos programas desde el punto de vista del certificado de aptitud pedagógica y del Consejo de Administración del AIE, responsable del financiamiento de todas las actividades del Instituto. En cada caso, todas las propuestas fueron ampliamente apoyadas y mejoradas de manera sensible sobre ciertos detalles. Gracias a este apoyo, se pudo nombrar el personal necesario, se procedió a la inscripción de los primeros estudiantes y el proyecto se puso en marcha.

En ese momento conocimos la primera oposición de importancia. La Asociación de las Universidades de la Región Atlántica, un organismo del que no éramos miembros en ese entonces, expresó serias reservas sobre la prosecución de nuestro proyecto. La Asociación estimaba que tenía una parte de responsabilidad en la aprobación de los nuevos programas universitarios, en todos los sectores y consideraba que el plan no disponía de recursos suficientes y que además las normas académicas no eran respetadas. Pedimos a la Asociación que se incorporara a nuestras tareas y participara de una manera activa en la administración de la OASP, pero declaró que no le interesaba. Algunos miembros del Consejo Académico del AIE del sector universitario también expresaron sus reservas, entonces los problemas de menor jerarquía que surgen inevitablemente cuando se inicia cualquier proyecto, tan ambicioso como el OASP, fueron exagerados y distorsionados. Felizmente, quizás por primera vez desde la creación del AIE, el Consejo de Administración siguió apoyando el Plan con verdadero interés, aun cuando su expansión disminuyó el ritmo para permitir que se aclarara la situación. La Comisión de Enseñanza Superior en las Provincias Marítimas, un organismo interprovincial de intereses universitarios, tenía entonces por cometido recomendar la financiación de todos los nuevos programas universitarios. La Comisión sin conocer todos los elementos del proyecto, se negó a recomendar la financiación del programa. Varias universidades, de una u otra manera, votaron contra la participación de su personal docente. La homologación reconocida para el certificado de aptitud pedagógica ya acordado a una provincia, fue dejada sin efecto; en otras dos provincias, donde la decisión estaba en suspenso, fue postergada para más adelante.

Habría llegado la hora de comenzar como se habría previsto, la evaluación del OASP. Un equipo compuesto de tres personalidades académicas distinguidas, ajenas a la región, procedieron a un profundo examen del OASP. Aprobaron las normas académicas en vigencia, pidieron un apoyo mayor a la comunidad universitaria y recomendaron pequeñas modificaciones en el plano de los métodos. El

punto de vista del Comité Externo de Evaluación, como es de suponer, hizo muy poco para calmar los temores suscitados por nuestras críticas. El OASP continúa si bien modestamente con una participación restringida de la mayor parte de las universidades. La Comisión Marítima recibió una segunda presentación del Plan que aún sigue estudiando.

Al tratar de analizar las razones de esta creciente oposición, sería demasiado simple concretarse en detalles que quizás parecieran fundamentales, mientras que en realidad sólo eran la expresión visible de preocupaciones más profundas y esenciales. Por esa razón, aunque entonces se haya manifestado una preocupación legítima con respecto al valor académico de todos los nuevos programas de tipo externo a nivel del doctorado en América del Norte,¹ aunque hayan surgido algunas dificultades en el plano de los métodos que convenían corregir, aunque — en el período de cinco años previsto para aplicar el programa en las universidades — hayamos procedido con demasiada premura, estas no constituyen las principales objeciones que se hicieron al programa. La primera objeción, la más importante, está en relación directa con las actividades que el OASP trata de realizar. Más que cualquier otra actividad del AIE el Plan de Estudios Libres tiene un potencial enorme en el contexto de una reforma fundamental de la educación. Mientras que al principio, era simplemente considerada como otra experiencia del AIE, una vez comprendida, constituyó una gran amenaza para quienes deseaban preservar la forma tradicional de la enseñanza universitaria en las provincias atlánticas. De una manera más concreta, la introducción del OASP obligaba que las universidades se entendiesen con el AIE. Universidades relativamente grandes y poderosas no buscaban una guía en ese pequeño instituto muy poco convencional. Todo lo contrario, se sentían lesionadas por la intrusión del AIE en asuntos que consideraban de su única competencia. Aunque por un lado se habían siempre opuesto a cualquier tentativa del Instituto tendiente a crear sus propios recursos para la enseñanza, no podía aceptar la alternativa que consistía en poner su propio personal docente a disposición de una empresa dirigida por el AIE. Cabe suponer que esperaban que el Instituto perdería el apoyo del gobierno y terminaría por desaparecer.

Quizás el análisis del OASP permite establecer un paralelo útil con la organización de las Naciones Unidas. Por cierto, este organismo mundial es tan débil como cualquiera de las grandes naciones que la integran. Sin embargo, existen ciertas tareas como, por ejemplo, el mantenimiento de la paz que la ONU puede

1. En el momento que se establecía el OASP, era un tema candente en los Estados Unidos un debate sobre las normas aplicables a los doctorados externos en educación. Quizás convenga destacar que uno de los principales críticos a esos programas, Richard B. Morland, declaró recientemente que el AIE "ha realizado un trabajo considerable elaborando un programa que debe servir a todos aquellos, que de otra manera hubieran sido dejados de lado, manteniendo al mismo tiempo toda la integridad del diploma académico."

realizar en forma más fácil y segura que las más poderosas fuerzas armadas de uno de sus miembros. En la ONU, como ocurre con el OASP, las naciones poderosas a veces se oponen a una acción colectiva determinada. No obstante, desde que existe este organismo mundial, cada Estado Miembro debe, o al menos debería respetar las decisiones colectivas. El retiro de varias naciones incluidas las más poderosas significaría el fin del organismo mundial. En el caso del AIE, sin embargo, una instancia superior, el gobierno provincial, podría llevar a cabo una acción punitiva contra una universidad si ésta fuera verdaderamente demasiado lejos en su oposición al Instituto.

Además del miedo a la reforma de la educación a nivel institucional, existían temores aún mayores en el ánimo de algunos profesores. El OASP rechaza numerosos valores tradicionales de la enseñanza universitaria como el modelo del colegio universitario y los cursos *ex cathedra* de carácter obligatorio. Resulta perfectamente natural que personas que debieron adecuarse a las exigencias académicas tradicionales tengan aprehensión al abandono y reemplazo por otras normas que, si bien tienen semejanza en el texto, no pueden a su criterio, representar el mismo proceso de discusión, de argumentación y de trabajo encarnizado que los llevó a su diploma universitario.

La inercia de nuestras instituciones sociales proviene de un gran temor a las decisiones que crean un precedente. De esta suerte, los gobiernos no quisieron acordar al OASP la equivalencia para el certificado de aptitud pedagógica, puesto que hubiera podido servir de precedente para otros programas externos de calidad incierta. Este mismo temor de establecer un precedente de carácter legal originó la oposición de algunas universidades para obtener la participación de su personal docente. Esta participación podría de un modo injustificable e incorrecto reflejar el apoyo del OASP por esta universidad.

Esas constituyen algunas de las dificultades encontradas por el OASP. ¿Cuáles son sus perspectivas de futuro? La fuerza y el mérito evidente del concepto del propio Plan nos han significado el apoyo de personalidades académicas de relieve en la región atlántica. El interés de esas personas nos protege contra un abandono precoz del Plan. Un trabajo lento y cuidadoso realizado con la ayuda de esas personas, así como el número creciente de estudiantes excepcionales inscriptos darán mayor credibilidad al OASP y a sus posibilidades de transformarse en un programa permanente en la región. Queda por ver si esta participación de la base, será lo suficientemente fuerte como para resistir a las tradiciones más poderosas de la oposición institucional y si será capaz de vencerlas.

Algunos pretenderán que el Instituto no debería haber avanzado tanto en su camino antes de haber convertido a los heréticos y eliminado la oposición. En el contexto actual esta posibilidad constituía una imposibilidad. El enfoque empleado por el Instituto era entonces la única vía posible. Para que progresaran las

posibilidades de reforma, debimos actuar en el marco de nuestra competencia a fin de suministrar una base sólida a toda nueva iniciativa y, de esa manera, obligar a otras instituciones a aceptarla o a tratar de sabotearla y lograr su ruina.

La Función de la Investigación en Educación

Las descripciones de los diferentes programas, proyectos y otras actividades emprendidas por el Instituto de Educación de la Región Atlántica no se han referido directamente a la investigación en educación. Sin embargo, dicha actividad ocupaba un lugar en el centro de nuestras tareas y vale la pena referirse, aunque sea brevemente, en esta monografía. Ante todo conviene hacer una observación importante en lo que se refiere al tipo de investigación apropiado a una institución como el AIE. Una investigación clásica tendiente a validar un modelo teórico o a contribuir al estado de los conocimientos en lo abstracto tenía poca posibilidad de efectuarse en el Instituto. De esta realidad no hay que deducir que esos estudios fueran tabú; más bien se consideraba que pertenecían a las legítimas preocupaciones de los miembros del personal que podrían realizarlas a título individual con fines de perfeccionamiento profesional. Este tipo de investigación tenía pocas aplicaciones inmediatas en la reforma de la educación y, por lo tanto, no tenía mucho que ver con las actividades corrientes del AIE. Algunos estudios que, a primera vista hubieran podido considerarse como ajenos a la reforma, en realidad tenían un vínculo con ésta y por ese motivo fueron apoyadas. Los estudios que tenían como objetivo suministrar informaciones sobre las cuales podía basarse una política, caían dentro de esta categoría. Presentaban una gran variedad, como por ejemplo la evaluación sobre el terreno de los servicios destinados a la infancia en una provincia, la investigación demográfica, estudios sobre modelos de formación en educación especial y en orientación fundados en la competencia y, un estudio sobre las posibilidades tecnológicas en las escuelas. Lamentablemente, incluso en esos sectores aplicados, los resultados y las recomendaciones de la investigación eran pocas veces utilizados. Algunas personas se entusiasmaban durante algún tiempo, pero no existía generalmente un mecanismo para aplicar los resultados y con frecuencia quedaban en un estante de la biblioteca o se publicaban en revistas especializadas sin tener ninguna incidencia sobre la modificación de las políticas o la reforma de las prácticas. El tipo de investigación más provechosa era el que acompañaba a cada programa de importancia. Esta investigación no era muy difícil de delimitar o circunscribir, pero brindó una evidente contribución a los resultados buscados.

Otro tipo de investigación, la evaluación, tiene implicaciones mayores sobre la reforma de la educación y merece por consiguiente discutirse en este estudio. Todas las actividades del AIE fueron objeto de importantes evaluaciones. Motivaron análisis cotidianos, estimaciones, revisiones y nuevas definiciones basadas en las reacciones de los participantes y en las reacciones de los observadores independientes. Algunas de estas evaluaciones fueron redactadas y difundidas, pero en muy pocos casos los resultados cambiaron el criterio o modificaron los prejuicios. Uno de los principales obstáculos que encuentra la ciencia de la evaluación en educación es la dificultad que se tiene en precisar los diversos criterios de éxito. Quizás nos equivocamos al no definir con antelación suficiente esos criterios y no ponernos de acuerdo sobre los mismos con aquellas personas a las que posteriormente debíamos dar cuenta de nuestro trabajo. La experiencia nos ha enseñado que la evaluación es un ejercicio útil y necesario en todos los proyectos, pero presenta una utilidad limitada cuando debe hacer progresar cualquier iniciativa con carácter de reforma. Fracasamos realmente en la investigación de la solución a un problema claramente percibido. Si las personas se dan cuenta que tienen un problema, si desean que ese problema se resuelva y están dispuestos a pagar el precio necesario, entonces se pueden tomar seriamente en consideración los resultados de la evaluación y proceder en consecuencia.

La Creación de Instituciones para la Reforma de la Educación

La experiencia obtenida a través de la creación y el desarrollo del Instituto de Educación de la Región Atlántica es rica en enseñanzas que podrían resultar indispensables para otras personas que deseen crear una institución que trate de promover la reforma de la educación. Las instituciones existentes se encuentran, por lo general, completamente absorbidas por los problemas del mantenimiento de la institución y con frecuencia no son capaces de realizar una labor de auto-crítica y de reorientación. Además, están demasiado cerca de los problemas y de las personalidades concernidas para proceder a una verdadera autocrítica. Generalmente es necesario recurrir a una ayuda exterior, tanto a nivel de la identificación y de la definición de los problemas como a nivel de la aplicación de la reforma. Por consiguiente, ¿cuáles deberían ser las características de esas instituciones y cuáles son los medios con que cuenta para triunfar en sus tareas?

Habida cuenta de que existen pocas instituciones educativas cuyo objetivo sea promover la reforma, no sabemos mucho sobre la forma que esas instituciones toman o deberían tomar. Independientemente de su estructura, lo que ante todo debe caracterizarlas, es la intención explícita de hacer de las instituciones, agentes de la reforma. Quienes creen esas instituciones deben comprender que los problemas existen; y deben desear que esos problemas se estudien y aborden sabiendo de antemano que algunas personas y ciertos grupos se encontrarán amenazados por las iniciativas tomadas. Resulta difícil imaginar que pueda existir una reforma sin que haya grupos amenazados y si ningún grupo lo estuviera, cabría preguntarse si realmente estamos frente a una reforma. Si este fuera el caso, una institución de esta índole debe tener la autonomía que le confiere la libertad necesaria para el cumplimiento de su trabajo. La autonomía no implica una responsabilidad menor con respecto a los demás. En efecto, habría que pedir que la institución informara regularmente de sus actividades y que justificara en forma constante su existencia. No se debería esperar que todas las iniciativas culminaran exitosamente ni tampoco que deban triunfar necesariamente. Tanto se aprende de una experiencia que "fracasa" como de una que "triunfa". La libertad de la institución debería comprender la libertad fundamental de cometer errores legítimos y de saber reconocerlos. En ese caso, también es necesario dar

cuenta de los mismos. El instituto fracasa en la responsabilidad que le incumbe en materia de investigación, salvo si se comprenden y explican las razones de este fracaso. Además de esas diversas formas de autonomía, la institución tiene necesidad de las competencias y poderes necesarios para el cumplimiento de su tarea. En el caso del AIE, la enseñanza de carácter experimental y la facultad de otorgar sus propios diplomas se encuentra entre los pocos o raros poderes fundamentales con que cuenta el Instituto. Este último poder, más que cualquier otro, ha permitido que el Instituto inicie el arduo proceso de la reforma de la universidad. Para otro Instituto con un cometido diferente, esos poderes podrían no ser tan necesarios como otros.

Una vez creada esta institución, requiere los medios necesarios para la realización de sus objetivos. El AIE elaboró programas prototipos como medio para crear la reforma. La ventaja de un enfoque de esta índole radica en que el instituto podría demostrar su éxito en la práctica como a nivel de la hipótesis. Era factible moldear un "producto muestra" que podía ser evaluado por los empleadores luego del otorgamiento de los diplomas. Las principales desventajas surgieron con el problema de la transferencia del programa prototipo a otra institución para continuarlo a más largo plazo. En el caso del AIE, era necesario tener conciencia de los límites posibles. Si el modelo es demasiado difícil de reproducir en un marco convencional su objetivo, que consiste en introducir la reforma en el mundo real, no ha sido logrado. Este caso podría ser el del Plan de Estudios Libres, como ocurrió en Inglaterra con la creación de la Universidad Abierta. Si algunas instituciones bien implantadas no desean participar, es necesario imponerles su participación por medio de una legislación apropiada o crear una nueva institución rival para realizar un trabajo tan fundamental. Si en su concepción es demasiado modesto un programa prototipo, también fracasa en su tentativa de realizar un cambio importante en la educación. El equilibrio que se debe establecer se hace crítico durante la elaboración de los prototipos.

Un segundo medio de lograr la reforma consiste en adaptar los métodos utilizados por las fundaciones y los organismos gubernamentales que suministran fondos especiales para quienes proponen nuevas iniciativas de carácter innovador de difícil inserción en el marco institucional existente. Otro ejemplo un tanto diferente es el del Departamento de Estudios Extrauniversitarios de la Memorial University que ha introducido el empleo de técnicas para el desarrollo comunitario con la finalidad de estimular una amplia reforma social. En varios casos, los mejores ejemplos son la Pequeña Escuela Roja y el Proyecto Enseñanza de Precisión, el AIE utilizó los fondos recibidos junto con una participación intensa de su personal para que la reforma surgiera de una institución educativa ya establecida. Este criterio exige buenas cualidades de conductor, y el apoyo de la institución, que debe ser un asociado bien dispuesto con respecto a la reforma que se

trata de llevar a cabo. Si se logra el éxito esperado, este método produce resultados inmediatos durante la etapa experimental e igualmente puede difundirse. El proyecto experimental se transforma en ese momento en un prototipo que puede servir de ejemplo. También en este caso, el principal problema es el de la difusión de los resultados como medio para multiplicar los efectos.

Al crear una institución destinada a promover la reforma, es fundamental estar atento en forma permanente. La institución debe ser algo adicional en una burocracia ya super desarrollada en el campo de la educación. Crear una institución destinada a ejercer una función fundamental aún inexistente es legítimo. Crear una que tiende a reformar otras, también es legítimo. Sin embargo, en este último caso, es necesario luchar constantemente para impedir que la institución realice tareas tan especializadas, tan revolucionarias, que ella sola puede hacerlas.

A nuestro criterio se pueden extraer algunas lecciones de alcance general de las experiencias descritas y analizadas en este informe de la creación y de los primeros años del Instituto de Educación de la Región Atlántica. A continuación, sintetizamos algunas de ellas:

1. Los sistemas de educación se vuelven cada vez más burocráticos y, por consiguiente, cada vez más rígidos, estructurados y jerarquizados. Eso significa un peligro de conservadurismo y de rigidez típicos del mandarinato.
2. Las empresas industriales se esfuerzan en hacer frente a ese peligro creando dentro de sus estructuras unidades de investigación (I) y desarrollo (D) donde algunos principios generales, científicos y tecnológicos se aplican para el estudio de los problemas de la industria y donde se prueban nuevas propuestas e invenciones en pequeña escala. Si éstas triunfan, se integran en las líneas normales de la producción. Convendría establecer unidades paralelas I y D en todo sistema educativo, grande o pequeño.
3. Las unidades I y D deberían ser ampliamente autónomas y los programas de trabajo deberían permanecer bajo control profesional. Aunque estén estrechamente ligadas al sistema, no deben ser una parte intrínseca del mismo. Pues, de por sí, las burocracias son conservadoras y están regidas por reglamentos y controles. Ellas no favorecen la reforma en forma profunda y son hostiles a cualquier cambio fundamental. A lo sumo, autorizarán lo que podría corresponder a recubrir con una capa de pintura unas viejas paredes. Y los agentes de la innovación no funcionan bien, ni eficazmente si sus actividades y sus pensamientos están sometidos a coacciones y dificultades.
4. Una unidad I y D no se asemeja a un departamento universitario. Este, por su propia naturaleza, se encuentra atraído por la investigación a largo plazo, por los estudios teóricos y filosóficos, por la búsqueda de la verdad sin tener en cuenta una posible aplicación. Una unidad I y D trata ante todo de provocar un cambio en los métodos, en las prácticas y en las estructuras. Mide

el éxito de sus esfuerzos a través de los efectos que obtiene en la práctica. Por esa razón, el tipo de personal empleado no debe ser el mismo que el que necesita una universidad.

5. Una institución de educación que hace suyos estos cuatro principios, debe tener una estructura adaptada a las necesidades de la sociedad y del sistema educativo. Por ese motivo, en el momento que se proyectaba crear el Instituto de Educación de la Región Atlántica, se comenzó por hacer estudios muy serios de carácter comparativo. Tomaban en cuenta la historia, la geografía y la estructura social de la región atlántica.
6. Los programas de un instituto de educación solamente deben ser elaborados luego de un cuidadoso estudio de los problemas y de las dificultades que deben enfrentar los docentes en actividad y los administradores de la región estudiada.
7. Conviene señalar que un instituto de educación como el AIE no debe ser muy grande. No tiene necesidad de locales, ni de material oneroso. Tampoco requiere los servicios de un personal académico bien retribuido. Lo que necesita, en cambio, son hombres y mujeres dedicados y laboriosos, dotados de una gran inteligencia y de mucho dinamismo. En efecto, un viejo edificio de escuela o algunas barracas y una media docena de maestros dotados bastan para comenzar. Un instituto modesto está al alcance de todos, incluso de una provincia pobre.

Bibliografía

Anderson, G.J., et al. *Explorations: a report of the involvement of the Atlantic Institute of Education in the field of special education*. Halifax, N.S., Canada, Atlantic Institute of Education, 1977.

Anderson, G.J., Muir, J.A. A Canadian alternative to the external doctorate: the Open Access Study Plan. *Phi Delta Kappan* (Bloomington, Ind.) Vol. 57, No. 8, April 1976, págs. 527-529.

Chase, F.S. The Ontario Institute for Studies in Education, Canada. En: Organisation for Economic Co-operation and Development. Centre for Educational Research and Innovation. *Case studies of educational innovation*. Paris, 1973, Vol. págs. 77-159.

Commission on Emotional and Learning Disorders in Children (CELDIC). *One million children: the CELDIC report*. Toronto, publicado por Leonard Crainford para CELDIC, 1970. 36, 521 págs. illus.

Foster, J. Report of the Coordinator of Counsellor Education. Halifax, N.S., Canada, Atlantic Institute of Education, 1973.

Hillis, E., MacIntosh, G. *Who? What? Where? Teacher education in Nova Scotia*. Halifax, N.S. Canada, Atlantic Institute of Education, 1972.

Kluchnikov, B.K. *Educational reforms: definitions, critical synthesis of major problem areas*. Seminar on ways and means of improving the effectiveness of educational administration within the context of educational reform. Paris, International Institute for Educational Planning, 1976.

Nisbet, J., The Schools Council, United Kingdom. En: Organisation for Economic Co-operation and Development. Centre for Educational Research and Innovation. *Case studies of educational innovation*. Paris, 1973, Vol. 1, págs. 7-75.

Organisation for Economic Co-operation and Development. *Reviews of national policies for education: Canada*. Paris, 1976. 264 págs. bibl. [También publicado en francés]

Organisation for Economic Co-operation and Development. Centre for Educational Research and Innovation. *Case studies of educational innovation*. Paris, 1973. 4 Vol. [También publicado en francés].

Títulos publicados: (Continuación de la contratapa)

36. Basic services for children: a continuing search for learning priorities - I
(sólo en inglés)
37. Basic services for children: a continuing search for learning priorities - II
(sólo en inglés)
38. Una institución a la vanguardia de la reforma de la educación:
El Instituto de Educación para la Región Atlántica